

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**O IMPACTO DO AUMENTO DAS HABILITAÇÕES
ESCOLARES ATRAVÉS DO PROCESSO RVCC NUMA
PEQUENA COMUNIDADE RURAL DO ALENTEJO: UM
ESTUDO DE CASO**

Hugo Miguel Giões Rico

Orientador(es) | Bravo Nico

Évora 2021



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

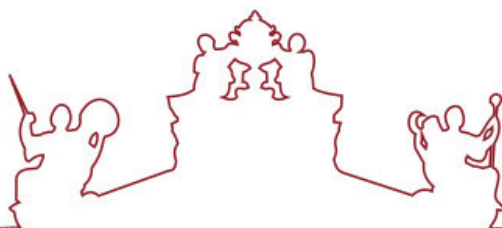
Tese de Doutoramento

**O IMPACTO DO AUMENTO DAS HABILITAÇÕES
ESCOLARES ATRAVÉS DO PROCESSO RVCC NUMA
PEQUENA COMUNIDADE RURAL DO ALENTEJO: UM
ESTUDO DE CASO**

Hugo Miguel Giões Rico

Orientador(es) | Bravo Nico

Évora 2021



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Ana Paula Teixeira (Universidade de Évora)

Vogais | Albertina Lima de Oliveira (Universidade de Coimbra)
Bravo Nico (Universidade de Évora) (Orientador)
Carmen de Jesus Dores Cavaco (Universidade de Lisboa - Instituto de Educação)
João Carlos Pereira Caramelo (Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação)
Luísa Maria Serrano de Carvalho (Instituto Politécnico de Portalegre)

Índice

Agradecimentos.....	vi
Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	x
Índice de gráficos	xi
Siglas e Acrónimos	xiii
Resumo.....	xvi
Abstract	xvii
Introdução	1
CAPÍTULO 1	14
Educação de Adultos e Aprendizagem – sinergias de um campo de investigação-ação.....	14
1.1. Educação de Adultos: história e caminhos conceptuais	15
1.2. O papel dinamizador da UNESCO na (re)configuração da Educação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	32
1.3. Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem ao Longo da Vida: conceitos e perspetivas	47
CAPÍTULO 2	70
A Educação de Adultos em Portugal: um roteiro para a História	70
2.1. Do séc. XIX à Revolução dos Cravos	71
2.2. O Pós-25 de Abril: de 1974 ao final do século XX.....	79
2.3. Século XXI – O Sistema de RVCC: dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências aos Centros Qualifica	87
CAPÍTULO 3	127
Estudo Empírico.....	127
3.1. Contexto do Estudo	128
3.2. Questão de partida.....	131
3.3. Objetivos da investigação.....	131
3.4. Opções metodológicas.....	132
3.5. Técnicas de recolha e análise de dados	135
3.6. Análise dos Dados Recolhidos	137
3.7. Calendarização do trabalho de investigação após a recolha dos dados.....	138
CAPÍTULO 4	141
Impactos da Certificação: perspetivas dos adultos certificados e dos líderes locais	141
4.1. Caracterização da Amostra do Estudo – Análise de Informação Quantitativa (QNQ)	142

4.2. Análise da informação das categorias da entrevista – Grupo A (Adultos Certificados) .	162
4.3. Análise da informação das categorias da entrevista – Grupo B (Líderes Locais).....	195
CAPÍTULO 5	223
Conclusões	223
Bibliografia	241
Referências bibliográficas da WEB	258
Referências legislativas	259
APÊNDICES.....	262
APÊNDICE A Questionário das Novas Qualificações (QNQ).....	263
APÊNDICE B Guião de Entrevista – Adultos	272
APÊNDICE C Guião de Entrevista – Líderes Locais	280
APÊNDICE D Transcrição de Entrevistas – Adultos	288
APÊNDICE E Transcrição de Entrevistas – Líderes Locais.....	346
APÊNDICE F Matriz de Análise de Conteúdo – Adultos	401
APÊNDICE G Matriz de Análise de Conteúdo – Líderes Locais.....	425

Agradecimentos

No final de mais uma etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a todos quantos fizeram parte deste caminho dando o seu contributo, das mais diversas formas, para que este trabalho fosse possível de concluir.

- Ao Professor Doutor José Bravo Nico, que na qualidade de Orientador nos continuou a surpreender com o seu rigor e exigência. Devo um especial agradecimento pela confiança que sempre depositou no sucesso deste trabalho e pelos novos horizontes de aprendizagem que indicou.

- À Professora Doutora Lurdes Pratas Nico pela partilha de conhecimento ao longo dos anos e pelas reflexões que proporcionou para que pudesse fazer o meu caminho, caminhando.

- À equipa do Projeto “Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, em especial à Dra. Fátima Ferreira, pelo contributo decisivo na fase de recolha e tratamento estatístico da informação a partir do QNQ.

- A todos os que participaram neste estudo, agradeço a disponibilidade, a franqueza e a paixão das conversas que tivemos. Sem eles, este trabalho não seria possível.

- A todos os professores que ao longo do meu percurso académico contribuíram para as minhas inquietações pedagógicas, em busca do conhecimento.

- A todos os meus colegas deste e de outros percursos académicos pela confiança demonstrada que em muitos momentos me ajudou a enfrentar este desafio.

- Às minhas colegas do CNO da Fundação Alentejo, em especial à Dra. Adelina Santos, fonte de aprendizagem e inspiração, e que esteve na origem deste projeto.

- Às minhas colegas do Centro Qualifica do Centro de Formação Profissional de Évora, Dra. Lúcia Borrego e Dra. Lélia César, pela motivação que me “injetaram” nos últimos 3 anos deste trabalho.

- À Dra. Carla Vicente e à Dra. Teresa Villas-Boas pela ajuda preciosa nos pormenores técnicos das suas áreas de formação para a conclusão do trabalho.

- Ao António Ramalinho, pela sublime orientação, pelas conversas francas e sinceras que me fizeram voltar a acreditar que era possível terminar esta tarefa.
- Aos meus pais e à minha irmã pela crença que sempre me demonstram apesar das dificuldades que vivemos juntos.
- Aos meus sogros pelo suporte familiar que representaram e pela ajuda que sempre deram ao longo do tempo.
- À minha mulher e aos meus filhos (os meus tesouros) pelo apoio dado ao longo destes anos, sobretudo pelo tempo que lhe “roubei”. O vosso Amor esteve sempre presente. A conclusão deste trabalho pretende ser um exemplo para eles, não para que o tenham de repetir, mas para que saibam que o esforço e o trabalho são sempre recompensados.
- Aos meus familiares já desaparecidos, uma vez que este trabalho também tem muito das boas memórias e dos bons exemplos que me deixaram.
- Finalmente, a Deus! Ele, mais uma vez, sabe porquê!

Índice de Quadros

Quadro 1. Conferências Internacionais da UNESCO sobre de Educação de Adultos	32
Quadro 2. Estruturas especializadas em EFA ao longo do século XXI	88
Quadro 3. Eixos de ação do Processo RVCC nos CRVCC	97
Quadro 4. Expressão matemática utilizada na avaliação de Processos de RVCC	120
Quadro 5. Expressão matemática relativa à certificação obtida através dos Processos de RVCC	121
Quadro 6. Razões não prosseguir estudos após Processo de RVCC.....	144
Quadro 7. Necessidades de Formação Complementar.....	149
Quadro 8. Apoio logístico ao longo do Processo de RVCC	150
Quadro 9. Expetativas das habilitações a adquirir através do Processo de RVCC	152
Quadro 10. Prosseguimento de estudos à data de preenchimento do QNQ.....	156
Quadro 11. Nível de escolaridade concluído à data do preenchimento do QNQ.....	157
Quadro 12. Fins de utilização da Internet antes do Processo de RVCC	159
Quadro 13. Fins de utilização da Internet após o Processo de RVCC	160
Quadro 14. Matriz de correspondência - Análise de Conteúdo (Adultos certificados)	162
Quadro 15. Subcategoria A1: Motivação.....	163
Quadro 16. Subcategoria A2: Expetativas	164
Quadro 17. Subcategoria A3: Representação do Processo de RVCC.....	166
Quadro 18. Subcategoria A4: Adaptação às rotinas do Processo de RVCC.....	168
Quadro 19. Subcategoria A5: Grau de satisfação	169
Quadro 20. Subcategoria A6: Intenção de prosseguir percursos formativos	170
Quadro 21. Subcategoria B1: Autoestima	171
Quadro 22. Subcategoria B2: REducação de Adultoslização pessoal	172
Quadro 23. Subcategoria B3: Projetos pessoais.....	173
Quadro 24. Subcategoria C1: Valorização profissional.....	174
Quadro 25. Subcategoria C2: Formação Contínua	175
Quadro 26. Subcategoria C3: Reconhecimento profissional	176

Quadro 27. Subcategoria D1: Reconhecimento familiar	178
Quadro 28. Subcategoria D2: Apoio familiar	179
Quadro 29. Subcategoria D3: Contributo para o percurso escolar dos filhos	180
Quadro 30. Subcategoria F1: Valorização Social	181
Quadro 31. Subcategoria F2: Contributo para as Relações Interpessoais.....	182
Quadro 32. Subcategoria G1: Conhecimento da realização dos Processos RVCC na comunidade	184
Quadro 33. Subcategoria G2: Reações face ao “regresso à escola”	185
Quadro 34. Subcategoria G3: Intervenção na comunidade.....	187
Quadro 35. Subcategoria G4: Participação Cívica (perspetiva crítica da comunidade)	189
Quadro 36. Matriz de correspondência - Análise de Conteúdo (Líderes Locais)	195
Quadro 37. Subcategoria A1: Áreas de intervenção	196
Quadro 38. Subcategoria A2: Relação com a comunidade.....	200
Quadro 39. Subcategoria A3: Relevância das instituições na comunidade	203
Quadro 40. Subcategoria B1: Promoção e Divulgação do Processo de RVCC.....	204
Quadro 41. Subcategoria B2: Parcerias	206
Quadro 42. Subcategoria B3: Perceção do Processo RVCC	207
Quadro 43. Subcategoria C1: Mudanças na instituição	211
Quadro 44. Subcategoria C2: Dinâmica da instituição	212
Quadro 45. Subcategoria C3: Impacto na instituição	213
Quadro 46. Subcategoria D1: Impacto na comunidade	214
Quadro 47. Subcategoria D2: Relevância das habilitações/qualificações	216
Quadro 48. Subcategoria D3: Adesão das pessoas ao Processo de RVCC	217
Quadro 49. Subcategoria D4: Mudanças na Comunidade	219
Quadro 50. Subcategoria D5: Balanço após o Processo de RVCC terminar na comunidade.....	220

Índice de Figuras

Figura 1 - Cartaz CNEA.....	75
Figura 2 - Etapas de um Processo RVCC (Barros, 2018a, p. 493)	98
Figura 3 – Diferenças entre Dossier e Portefólio	108
Figura 4 - Esquematização de Núcleo Gerador do RCC-NS	109
Figura 5 – Relação entre Competências e Critérios de Evidência de Núcleo Gerador do RCC-NS	109
Figura 6 – Eixos estruturantes do Processo de RVCC	110
Figura 7 – Etapas de intervenção do TDE e encaminhamentos possíveis	111
Figura 8 – Etapas de Intervenção nos CQEP	119
Figura 9 – Fluxograma de etapas num Centro Qualifica	124

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da população do estudo por género	142
Gráfico 2 – Distribuição da amostra do estudo por idades.....	142
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por habilitações escolares.....	143
Gráfico 4 – Situação face ao emprego antes do Processo de RVCC.....	143
Gráfico 5 – Prosseguimento de estudos após a conclusão do Processo de RVCC.....	144
Gráfico 6 – Ano de inscrição dos adultos em Processo de RVCC	145
Gráfico 7 – Duração do Processo de RVCC	145
Gráfico 8 – Meios de conhecimento do Processo de RVCC.....	146
Gráfico 9 – Razões para realizar o Processo RVCC	147
Gráfico 10 – Dificuldades sentidas ao longo do Processo de RVCC.....	148
Gráfico 11 – Classificação do Processo RVCC pelos adultos.....	148
Gráfico 12 – Necessidades de Formação Complementar por área.....	149
Gráfico 13 – Apoios que influenciaram o sucesso do Processo de RVCC	150
Gráfico 14 – Entidades que prestaram Apoio ao longo do Processo RVCC.....	151
Gráfico 15 – Tipologia do Apoio prestado pelas entidades ao longo do Processo de RVCC	151
Gráfico 16 – Habilitações escolares dos adultos antes do início do Processo de RVCC	152
Gráfico 17 – Mudança de Atividade Profissional após o Processo de RVCC	153
Gráfico 18 – Situação face ao emprego após o Processo RVCC	153
Gráfico 19 – Participação em atividades de educação e formação antes do Processo de RVCC..	154
Gráfico 20 – Domínios de atividades de educação e formação antes do Processo de RVCC.....	154
Gráfico 21 – Entidades onde adultos frequentaram acções de educação e formação antes do Processo de RVCC	155
Gráfico 22 - Participação em atividades de educação e formação após o Processo de RVCC	155
Gráfico 23 – Tipologia de atividades de educação e formação após o Processo de RVCC	156
Gráfico 24 – Locais onde decorreram atividades de educação e formação após o Processo de RVCC.....	156

Gráfico 25 – Posse de computador por parte dos adultos antes do Processo de RVCC.....	157
Gráfico 26 – Local onde os adultos possuem computador antes do Processo de RVCC.....	157
Gráfico 27 – Posse de computador por parte dos adultos após o Processo de RVCC	158
Gráfico 28 – Local onde os adultos possuem computador após o Processo de RVCC.....	158
Gráfico 29 – Utilização da Internet antes do Processo de RVCC	158
Gráfico 30 – Utilização da Internet depois do Processo de RVCC	159
Gráfico 31 – Grau de importância e influência do Processo de RVCC para os adultos certificados	161
Gráfico 32 – Importância atribuída ao processo de RVCC agrupada por dimensões	161

Siglas e Acrónimos

ADL – Associações de Desenvolvimento Local

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação, I.P

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

APL - Accreditation of Prior Learning

APEL - Accreditation for Prior Experiential Learning

APCL - Accreditation of Prior Certificated Learning

CE - Cidadania e Empregabilidade

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEPSA - Curso de Ensino Primário Supletivo para Adultos

CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

CLC - Cultura, Língua e Comunicação

CNAEBA - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

CNEA – Campanha Nacional de Educação de Adultos

CNO - Centro Novas Oportunidades

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CP - Cidadania e Profissionalidade

CRVCC - Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CET - Cursos de Especialização Tecnológica

DGEP - Direção-Geral de Educação Permanente

DGFV - Direção-Geral de Formação Vocacional

EA - Educação de Adultos

EAA – Educação e Aprendizagem de Adultos

ECVET - European Credit System for Vocational Education and Training

EFA - Educação e Formação de Adultos

EFP –Educação e Formação Profissional

EP - Educação Permanente

ESDIME - Agência para o Desenvolvimento Local no Sudoeste Alentejano

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

FCB – Formação em Competências Básicas

FM – Formações Modulares

GMEFA - Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

HV – História de Vida

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

ILO – International Labour Organization

INE - Instituto Nacional de Estatística

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC - Linguagem e Comunicação

ME - Ministério da Educação

MEE – Ministério da Economia

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MTS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade

MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

MV - Matemática para a Vida

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PNE - Plano Nacional de Emprego

PNEP – Plano Nacional de Educação Popular

PPQ - Plano Pessoal de Qualificação

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP III - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações

QNQ – Questionário das Novas Qualificações

RCC - Referencial de Competências-Chave

RCC-NB - Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico

RCC-NS- Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário

RVC - Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SNQ - Sistema Nacional de Qualificações

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

STC - Sociedade, Tecnologia e Ciência

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

TORVC - Técnicos de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

O impacto do aumento das habilitações escolares através do processo RVCC numa pequena comunidade rural do Alentejo: Um estudo de caso

Resumo

Os processos de RVCC constituem, hoje, instrumentos importantes de reforço da qualificação escolar e profissional da população.

O trabalho que apresentamos teve, como ponto de partida, o Projeto de investigação denominado “Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, através do qual se avaliaram os impactos, pessoais, profissionais e sociais, do processo de RVCC no universo de indivíduos (2969 sujeitos) que, em toda a região Alentejo, no período 2000-2005, concluíram a sua escolaridade.

A nossa investigação avaliou estes impactos numa pequena freguesia rural do concelho de Évora, a partir de informação obtida relativamente a adultos que realizaram o Processo de RVCC, entre 2001 e 2011. A partir do QNQ (Questionário das Novas Qualificações), obtivemos informação que nos permitiu avançar para uma abordagem metodológica mista, numa aproximação conceptual ao estudo de caso, utilizando uma amostra por conveniência, de forma a concretizar a finalidade da nossa investigação: avaliar quais os impactos nos adultos certificados e na comunidade onde residem decorrentes de uma certificação escolar obtida através do Processo de RVCC. Após a análise da informação quantitativa obtida, realizámos entrevistas semiestruturadas aos grupos-alvo do estudo - Adultos Certificados e Líderes Locais - utilizando a Análise de Conteúdo, enquanto técnica de análise de dados.

Verificaram-se impactos a nível social, profissional, familiar e comunitário, ainda que residuais, mas foi a nível pessoal que se evidenciou, de forma mais clara, a importância de uma nova habilitação escolar no contexto de uma freguesia rural. Esta nova *condição* é valorizada pelos Líderes Locais, embora sem impactos relevantes. Tornou-se então evidente que nem os adultos encontraram *espaço* para se mobilizarem em atividades comunitárias, nem o contexto onde vivem potenciou essa motivação.

Palavras-Chave: Educação de Adultos, Competências, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Aprendizagem ao Longo da Vida, Desenvolvimento.

The impact of increasing school skills through the RVCC process in a small rural community in the Alentejo: A case study

Abstract

The processes of RVCC are, today, important instruments to strengthen the school and professional qualification of the population.

The work we presented had as a starting point the research project called "New Nuptials of Qualification in Alentejo", promoted by the Research Center in Education and Psychology of the University of Évora, through which the impacts, personal, professional and social, of the process of RVCC in the universe of individuals (2969 subjects) who, throughout the Alentejo region, in the period 2000-2005, completed their schooling were evaluated.

Our research evaluated these impacts in a small rural parish of the municipality of Évora, based on information obtained in relation to adults who performed the RVCC Process between 2001 and 2011. From the QNQ (New Qualifications Questionnaire), we obtained information that allowed us to move towards a mixed methodological approach, in a conceptual approach to the case study, using a random sample of 5 adults and a convenience sample of 6 Local Leaders, in order to achieve the expectations of our research: to evaluate what impacts on certified adults and the community where they reside resulting from a school certification obtained through the RVCC Process. After analyzing the quantitative information obtained, we conducted semi-structured interviews with the target groups of the study - Certified Adults and Local Leaders - using Content Analysis as a data analysis technique.

There were social, professional, family and community impacts (albeit residual), but it was on a personal level that the importance of a new school qualification in the context of a rural parish was more clearly evidenced. This new condition is valued by the Local Leaders, although without relevant impacts. It became evident then that neither adults found room to mobilize in community activities, nor the context in which they live enhanced this motivation.

Key-words: Adult Education, Competences, Recognizing, Validation and Certification of Competences, Lifelong Learning, Development.

*A aprendizagem da vida deve dar ao mesmo tempo
a consciência de que a “verdadeira vida”,
para retomar a expressão de Rimbaud,
não é tanto nas necessidades utilitárias,
às quais ninguém pode escapar, mas na expansão
de si e na qualidade poética da existência,
que viver necessita ao mesmo tempo de
lucidez e de compreensão, e mais latamente
da mobilização de todas as aptidões humanas.
(Morin, 1999, p.59)*

*Aprender é o mais básico instinto humano
(Comenius, Séc. XVI)*

Introdução

Numa das suas primeiras aulas no âmbito da Licenciatura em Ciências da Educação, no ano letivo de 1997/1998, o saudoso professor e mestre Joaquim Ferreira Gomes perguntava sempre aos seus alunos, nos quais eu me incluía nesta altura: “Meus amigos, o que é a educação? O que significa educar? Não podemos dar início a esta caminhada sem compreendermos do que estamos a tratar”. Todos nos esforçávamos, com a ansiedade própria de quem queria fazer boa figura perante o Mestre, por dar a resposta certa, recorrendo muitas vezes a elaborações teóricas de extraordinária conceção. As respostas singulares não correspondiam ao desafio lançado pelo Professor Joaquim Ferreira Gomes. Até que o próprio prendeu a atenção da enorme plateia de alunos dizendo “Vós sois educação, vós sois resultado de educação, vós estais na educação, vós estais em processo de educação”. A lição foi interiorizada, depois da extraordinária exposição do Professor Joaquim Ferreira Gomes, e comprovada ao longo de todo o percurso de 5 anos na Licenciatura em Ciências da Educação.

Integrado nesta área científica, o trabalho de investigação que se apresenta procura concretizar duas estratégias de natureza epistemológica que vêm sendo evidenciadas ao longo dos últimos anos e que fundamentam a tendência crescente de afirmação das Ciências da Educação enquanto domínio de estudo e cientificação do saber:

- a) concretiza uma referência sólida e mobilizadora no contexto da sua identidade ao nível do Ensino Superior, possibilitando ao longo das últimas décadas, a aquisição de graus académicos e enriquecimento curricular, nomeadamente no plano da formação de professores, favorecendo ainda o surgimento de novas profissões relacionadas com o fenómeno educativo;
- b) procura conciliar os contributos de outras áreas do saber na problematização e reflexão em torno das questões e dilemas inerentes, neste caso, à Educação de Adultos, numa perspetiva interdisciplinar, sem fugir do campo de análise onde se enquadram as Ciências da Educação, apesar de todas as suas vulnerabilidades e fragilidades no domínio da sua concetualização (Afonso, 2013).

Historicamente, as Ciências da Educação têm tido dificuldade em se afirmar no domínio científico, apesar dos esforços de inúmeros investigadores, intelectuais e profissionais

da área em vincar o valor acrescentado que representa um olhar multi e interdisciplinar no contexto da realidade educativa. Esta não é hoje campo isolado de análise, interpretação e experiência que já foi no passado. Tal como refere Polónio (1997, p.4), hoje, apesar de as Ciências da Educação porventura ainda suscitarem o dilema da sua existência e utilidade algures entre a marginalidade e a imprescindibilidade, “As Ciências da Educação aparecem, portanto, como um conjunto de abordagens científicas de um real pedagógico”. Isto significa que olhar para o contexto educativo já não é um mero exercício isolado de outras realidades e fatores que influenciam a aprendizagem e o ensino. Abordar um número infinito de variáveis independentes neste cenário, implica agregar os contributos indispensáveis de outras áreas científicas, num esforço conjunto de análise e interpretação dos fenómenos educativos que potencia as soluções, do ponto de vista da eficácia dos resultados e da eficiência dos processos.

Investigar em Educação é assumir que estamos perante um conceito que atravessa a própria existência do Homem, na sua pluridimensionalidade, e no seu carácter inacabado, dada a imensidão de oportunidades de aprendizagem com as quais o Homem se vai deparando, ao longo de toda a sua vida, uma vida de aprendente. O Homem, enquanto ser biopsicossociológico, realiza-se nas interações que estabelece no meio social, produzindo estímulos, e recebendo influências dos outros e do meio na (re) construção de si próprio. No domínio científico, cabe à Antropologia o estudo do Homem na sua totalidade, ao longo dos tempos, e em todas as dimensões da sua vivência e da sua acção.

Esta definição de Antropologia remete-nos para o objeto de estudo, e para o campo de intervenção de uma ciência que procura conhecer as especificidades e particularidades do *outro*, da sua realidade, do seu contexto sócio-histórico, das suas diferenças e dos seus saberes, do seu mundo e das referências culturais que o situam algures no mapa histórico, social e cultural do mundo em que vivemos.

Podemos agora refletir no contributo da Antropologia para as questões da Educação, partindo da questão da Antropologia enquanto uma das “Ciências da Educação”. O princípio de reflexão é simples: poderá a Antropologia ajudar a compreender o sentido do ato educativo, e consequentemente, da aprendizagem?

Como refere Tinoco (2004), a aprendizagem das culturas e das vivências de outros povos, decorria da utilização de uma abordagem biográfica que, ainda rudimentar, permitia conclusões importantes quanto à história de um povo, dos seus costumes, características e tradições. Aliás, “No diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser a mesma: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso” (Gusmão, 1997).

Etimologicamente, Antropologia deriva de Homem e Estudo, e estaremos a falar do estudo do Homem, em todos os seus contextos de vida. Se educar faz parte da essência da humanidade, então estaremos muito provavelmente a falar de um papel que os educadores vêm assumindo, que é olhar os educandos em todo o seu *contexto*. Não é por acaso que, cada vez mais, o *olhar antropológico* sobre a realidade de quem aprende surge como solução de consenso, global e integradora de um universo de razões que pode ajudar a delimitar dificuldades e problemas, ou a *desenhar* percursos tendentes ao sucesso. A visão antropológica exige que se leve em conta o contexto de vida dos aprendentes, as suas experiências, seus conhecimentos adquiridos, as características específicas dos professores e da escola como instituição.

De acordo com Gusmão (1997), e ainda que subsista alguma tensão entre antropólogos e educadores, a concórdia e a adequação do diálogo entre estas duas *visões* assenta na preocupação com que ambas as barricadas se têm dedicado ao estudo das metodologias e dos fenómenos educativos, das diferenças na aprendizagem e no ensino, e no contributo para uma compreensão da Educação como processo contínuo, diferenciado e diferenciador, holístico e “alimentador” de mudança.

O facto de levarmos em consideração o contexto de vida dos aprendentes, apela a uma nova conceção de aprendizagem que teve no movimento da Educação Permanente a sua génese. Quando, no limiar da década de 50, decorreu a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, já se percebia a importância de alfabetizar e formar adultos, no âmbito de um plano global de mudança das sociedades decorrente das duas guerras mundiais do séc.XX. Neste sentido, a perspectiva de os adultos serem capazes de aprender, não só porque necessário mas também porque isso era uma realidade que vinha sendo demonstrada, veio afirmar a relevância de um paradigma de Educação Permanente. Definida pelo Conselho da Europa em 1970, num documento intitulado *L'idée capitale de cette nouvelle conception*, a Educação Permanente

contemplava a ideia de centralidade da educação, expondo as fragilidades de uma concepção tradicional que definia um tempo e um espaço próprios para educar (Simões, 1979). Nesta nova concepção, a noção de tempo e espaço ganha uma dimensão de continuidade que se encontra plasmada na expressão “a formação deixaria de ser um tempo da vida para se tornar uma dimensão da vida” (Simões, 1979, p. 46).

Se nos educamos ao longo de todo o tempo, também é verdade que os espaços e os contextos que permitem este processo se multiplicam. Assim, este novo *tempo* traz consigo a possibilidade ilimitada de aprendermos sozinhos e com os outros, numa lógica formal, não formal e informal uma vez que já não é apenas a sala de aula o “laboratório” para que tal aconteça, mas sim, o mundo com o qual nos relacionamentos, de forma consciente, inconsciente, intencional ou não intencional. (Simões, 1979).

No domínio da Educação de Adultos, área na qual se centra o nosso estudo, e na perspetiva da Educação Permanente, o olhar antropológico faz-se com os adultos que trabalham as suas histórias de vida, com o objetivo de verem reconhecidas, validadas e certificadas competências que adquiriram ao longo da vida, *per si* ou interagindo com outros. Se atendermos especificamente num dos dispositivos de Educação de Adultos vigente no nosso país, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), verificamos que, através da exploração de metodologias (auto)biográficas, o processo formativo implica uma *viagem* por si próprio (adulto), à sua condição de aprendente, mas também à sua condição de ser dinâmico, em interação e construção permanente, ao longo da sua história, numa vertiginosa aventura pela sua identidade pessoal, profissional ou social.

As questões relacionadas com os comportamentos dos adultos, as suas idiossincrasias, no que respeita ao campo da Educação e o sentido das aprendizagens para estes, tiveram a influência de alguns pressupostos das áreas da Psicologia do Adulto, da Andragogia de Knowles, de algumas teorias da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem transformativa de Mezirow e a pedagogia emancipatória de Paulo Freire. De igual modo, e na área do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), a interpretação do conceito de competência corporiza um modelo que tenta favorecer as capacidades e conhecimentos adquiridos fora dos círculos tradicionais de educação/formação, e que transporta consigo uma dinâmica de mobilização de recursos, que podem incluir saberes, qualidades e aspectos psicológicos. Segundo Le Boterf,

citado por Alcoforado (2000), trata-se de uma acção combinatória traduzida no *saber agir*, no *querer agir* e no *poder agir*.

Qualquer Processo de RVCC parte de um princípio: todos os adultos são portadores de experiências de vida. Ao longo da vida, os adultos aprendem em diversos contextos, constituindo-se como aprendentes ao longo da vida, contribuindo estas aprendizagens para o desenvolvimento pessoal, profissional, social e cultural. O Processo de RVCC consiste neste “estudo antropológico”, numa perspectiva de *case study*, com um carácter holístico da História de Vida e dos seus significados, investigando-se, para o objetivo em questão (reconhecer, validar e certificar competências adquiridas ao longo da vida) as competências adquiridas e mobilizadas nos vários contextos de vida dos adultos.

Esta é uma abordagem verdadeiramente antropológica, propondo-se aos adultos uma *viagem* pelas suas referências e pelas suas experiências, muitas vezes ocultas ou ausentes de significado do ponto de vista da consciência de si.

O desafio da Educação, nesta perspectiva, é (re)interpretar vivências pessoais, culturais, sociais de forma a podermos reconhecer unicidade naquele adulto, numa perspectiva holística da sua História de Vida, levando-o a um novo olhar sobre si próprio, sobre os outros e sobre o que o rodeia.

A aprendizagem formal tem dominado o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a educação e a formação e influenciado as perceções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem. O contínuo de aprendizagem ao longo da vida atrai para esta nova conceptualização, os tipos de aprendizagem não-formal e informal. É o culminar da ação mobilizadora de Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (1972) e da Recomendação de Nairobi (1976), em que a Educação Permanente passa a integrar o adulto como aprendente/formando, numa lógica de aprendizagem “ao longo da vida” (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*).

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) representaram, ao longo da última metade do século passado, generosas tentativas de agregar vontades políticas e motivar práticas coerentes e consistentes com a evolução dos tempos, a partir de uma coordenada económica, social, educativa e cultural. Neste

sentido, é possível destacar o papel relevante da UNESCO na (re)conceptualização teórica e prática da Educação de Adultos, com impactos diretos e marcantes na (re)definição de políticas públicas a implementar pelos países membros. Com maior ou menor adesão, é hoje evidente que não podemos descontextualizar o entendimento que temos hoje da Educação de Adultos, da Aprendizagem e do Desenvolvimento sem associarmos o efeito agregador que estas Conferências Internacionais tiveram ao longo dos anos.

Esta nova conceção faz emergir a importância das pessoas e dos contextos de aprendizagem, e de uma forma natural, a sua associação ao progresso e desenvolvimento das sociedades modernas. Não sendo propriamente novo, pelo menos no que diz respeito à área da Economia, o conceito de desenvolvimento surge então nesta equação, num período em que era necessário e urgente reconstruir paradigmas, sociedades e economias, sofrendo influências de vários quadrantes e influenciando decisivamente as políticas públicas e os tempos contemporâneos.

Nos anos 70, surge um novo olhar sobre o conceito de desenvolvimento associado ao crescimento económico que vem de alguma forma abrir caminho para outras conceptualizações, a partir de um certo mal-estar generalizado, nomeadamente daqueles países que seguiam em busca da prosperidade económica como solução para todos os males. Amaro (2003) situa o problema atribuindo à persistente crise económica dessa época (entre os anos 40 e os anos 70), a causa para a massificação de empregos precários e desqualificados, contrariando a lógica economicista do conceito vigente até então. O mesmo autor destaca que, após esta fase, muitas e novas tentativas de conceptualizar “desenvolvimento” foram levadas a cabo, sendo possível distinguir a fileira ambiental, a fileira das pessoas e das comunidades e a fileira dos Direitos Humanos e da Dignidade Humana (Amaro, 2003), as quais deram origem a várias abordagens do conceito: “Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Local, Desenvolvimento Participativo, Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Social e Desenvolvimento Integrado” (Amaro, 2003, p.55).

Ainda que possamos assumir uma abordagem transversal ao conceito, incluindo aspetos destas neo-conceptualizações e sobreposições evidentes, o nosso estudo centra-se, fundamentalmente, no conceito de Desenvolvimento Local.

Nesta perspetiva, uma dimensão da nossa investigação incide na análise de impactos numa pequena comunidade rural, a partir do aumento das habilitações escolares por parte de pessoas residentes naquela comunidade. No fundo, trata-se de perceber se é possível identificar “(...) iniciativas de base local, a partir das quais, atores locais, de muitos tipos e numa grande variedade de situações, tentam encontrar respostas” (Amaro, 2009, p.108) para os problemas globais que, inevitavelmente se expressam também, e de forma mais vincada, nestas pequenas comunidades.

A este propósito, Moreno (2003, p.310) sugere a utilização do conceito de “animar”, numa perspetiva de *empowerment*, no sentido de encorajar, favorecer a iniciativa própria (individual e coletiva), de modo a promover a participação em processos de tomada de decisão da natureza cívica, social e ambiental, por exemplo, afirmando uma “(...) expressão da liberdade como finalidade positiva para as pessoas, (...) para as comunidades e territórios, construídas por pessoas individuais e colectivas”.

Tradicionalmente associado ao mundo rural, o Desenvolvimento Local vem assumindo um papel relevante nas discussões políticas e sociais do interior, já que há anos que se vêm verificando mudanças e alterações estruturais que fizeram emergir progressivamente assimetrias de vária ordem, como por exemplo, aquelas que estão associadas a situações de despovoamento acelerado, falta de qualificações e, de uma forma generalizada, à pobreza do mundo rural. A adesão de Portugal à União Europeia veio centrar, no mundo rural, o foco de apoios financeiros sectoriais e segmentados, incapazes de olhar estes territórios como um “todo”, nas suas diversas dimensões.

Mas esta adesão à União Europeia veio também centrar a importância da Educação e da Qualificação das pessoas face aos desafios que o futuro nos traçava. Neste sentido, e progressivamente, temos visto associar o alcance das modalidades e das práticas de Educação de Adultos no âmbito de uma filosofia que se inspira nos pressupostos da Educação Permanente, tal como referimos anteriormente.

Nico (2011), por exemplo, refere que a V CONFINTEA (1997) permitiu uma nova abordagem em termos de propostas apresentadas no domínio da Educação de Adultos, traduzidas, por exemplo, na Declaração de Hamburgo, e numa filosofia renovada nos conceitos e nas práticas de Educação de Adultos. Segundo Nico (2011), passou a existir

“uma tendência para que a Educação de Adultos, no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida, se afirme como Educação e Formação de Adultos, assente numa nova noção (ou pelo menos renovada) de adulto enquanto adulto aprendente (adult learning)”. (p.38)

Em Portugal, a criação de processos de reconhecimento, validação, certificação de saberes e de competências adquiridas ao longo da vida e de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos modulares, partindo de saberes adquiridos, constituem hoje, instrumentos importantes de reforço e facilitação da qualificação escolar e profissional da população

Fruto da nossa experiência profissional de mais de 12 anos nesta área específica da Educação de Adultos, tendo por base a Licenciatura e o Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (cujo trabalho mereceu honras de publicação literária¹), dedicámo-nos, ao longo da última década, a estudar e investigar de forma mais aprofundada e consolidada os impactos nos adultos que obtiveram uma nova habilitação escolar, através do Processo de RVCC, analisando igualmente a influência que esta certificação teve nos contextos de vida destes mesmos adultos.

No estudo que agora apresentamos, e embora integrando uma dimensão científica, a abordagem que propomos não pode ser nunca dissociada de uma dimensão político-ideológica, já que, o sistema de Educação de Adultos, desde o início do século, tem vindo a ser construído por iniciativas governamentais através da implementação de políticas públicas que eram necessárias e urgentes. Ainda que estejamos a falar de cerca de 20 anos da história recente deste domínio, a dimensão política da Educação de Adultos ainda deverá prevalecer, fruto da inconstância de um modelo de Educação de Adultos que, embora articulado com a dimensão científica do estudo e do desenvolvimento das práticas e pressupostos teóricos, apenas existe e sobrevive por exclusiva vontade política.

Conscientes das dificuldades e da exigência da tarefa iniciámos este trabalho em 2011, no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de

¹ RICO, H. & LIBÓRIO, T. (2009). *Impacte do Centro RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

Évora, e começámos exatamente por analisar duas dimensões do campo da Educação de Adultos que nos pudessem situar e orientar no caminho a percorrer: i) analisar os estudos mais relevantes nesta área, à data; ii) reunir bibliografia de referência para começarmos a *desenhar* os fundamentos teóricos e as hipóteses de estudo neste campo.

O estudo que se apresenta resulta igualmente de algumas inquietações sentidas e problematizadas por nós, a partir de trabalhos de investigação já realizados, e que corporizam o sentido e a pertinência deste projeto, de forma a dar um contributo válido para a temática em causa: i) por um lado, as conclusões da dissertação de Mestrado que apresentámos em Coimbra (Rico, 2007) levaram-nos a concluir que os impactos da certificação de competências dos adultos certificados que fizeram parte da amostra, através da realização de Processos de RVCC pelo Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Fundação Alentejo em 2005, não se traduziram, de uma forma significativa, no campo da empregabilidade. Ou seja, apenas uma percentagem mínima de adultos mudou de emprego, progrediu na carreira por via de uma nova habilitação escolar, ou viu capitalizadas as competências reconhecidas e certificadas no seu local de trabalho; ii) por outro lado, e correspondendo ao desafio lançado por Nico (2009), nas suas recomendações, importa estudar os impactos desta certificação na (re)configuração dos dispositivos e das dinâmicas comunitárias, identificando-os, já que os impactos a nível profissional não são significativos (Carneiro et al., 2010).

Neste sentido e ancorado no Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, coordenado pelo Prof. Doutor Bravo Nico, nasce o estudo que aqui apresentamos, cuja pretensão incide na análise e na compreensão da pertinência dos Processos de RVCC e consequente certificação escolar, na sua relação com os contextos locais onde as competências reconhecidas e certificadas dos adultos podem (ou não) ter sido mobilizadas. Daí que a nossa questão de partida esteja focada na seguinte indagação:

Que alterações ocorreram, nas dimensões individual, familiar, profissional, económica e social numa pequena comunidade da região Alentejo, em que um número significativo de adultos frequentou e concluiu o processo individual de RVCC de Nível Básico e de Nível Secundário?

No sentido de responder a esta questão de partida e procurando balizar este estudo, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i) Identificar os principais impactos nos adultos, decorrentes da certificação obtida através do Processo de RVCC;
- ii) Avaliar a consequência dos impactos da conclusão do Processo de RVCC por parte dos adultos, e de que forma influenciou a comunidade local;
- iii) Compreender a percepção dos líderes locais (institucionais ou não) sobre o aumento das habilitações escolares por parte dos adultos que realizaram Processos de RVCC na comunidade.

Em termos metodológicos, a nossa opção recaiu sobre uma abordagem mista, de natureza quantitativa, através da análise de informação resultante da aplicação de um questionário, e qualitativa mediante um trabalho de intervenção direta ao nível da elaboração de instrumentos de recolha, análise e interpretação de informação.

Configurando um estudo de caso, é importante referir que face aos objetivos definidos a prioridade da nossa investigação se centrou na análise e interpretação das descrições e reflexões elaboradas pelos entrevistados e que teve como principais focos da nossa atenção percepções, conhecimentos, sentidos e significados atribuídos às múltiplas dimensões do Processo de RVCC e aos seus impactos.

Procuramos assim, numa segunda fase do trabalho empírico, concretizar os princípios de uma abordagem metodológica qualitativa que incide numa perspetiva mais construtivista e interpretativa da realidade estudada.

Segundo Bogdan e Bilken (1994, p.16), os dados recolhidos ao longo de uma investigação desta natureza significam que são “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. O objetivo último passa por estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural. Stake (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.50) distingue a perspetiva qualitativa e quantitativa da investigação em 3 níveis: i) a distinção entre explicação e compreensão; ii) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; iii) a distinção entre conhecimento descoberto e construído.

Neste sentido, o nosso estudo pretende de alguma forma contribuir para a compreensão dos impactos individuais e comunitários decorrentes da obtenção de uma certificação escolar através do Processo de RVCC, perseguindo assim uma dimensão interpretativa da realidade a partir da informação recolhida, de modo a contribuir, não para uma nova

descoberta mas sim para a construção de conhecimento a partir do estudo de impactos num determinado contexto físico, social e comunitário.

Tendo o nosso estudo uma forte componente qualitativa, importa clarificar que nas abordagens qualitativas, numa perspetiva naturalístico-interpretativa, “o significado das ações humanas depende dos contextos, ou situações, nas quais as atitudes, os sentimentos e as perceções têm lugar” (McMillan & Schumacher, 1989, p.187, citados por Vieira, 1999 p.92). Os dados obtidos nas investigações realizadas são sempre, e obrigatoriamente, referenciados a “cenários sociais” particulares, sendo a sua recolha mais personalizada.

Neste sentido, e para clarificar alguns princípios metodológicos subjacentes à nossa ação enquanto investigadores no presente estudo, destacamos o contributo de Bodgan e Biklen (1994, p.47) que esquematizaram cinco características base da investigação qualitativa:

- O investigador constitui-se como o instrumento principal da investigação utilizando o ambiente natural como fonte de recolha dos dados. O nosso estudo centrou-se na realização de entrevistas semiestruturadas as quais foram realizadas no local de residência dos entrevistados ou no seu local de trabalho, dentro da freguesia rural estudada. Alguns dos entrevistados exibiram o produto do seu Processo de RVCC (Portefólio) referindo as rotinas de trabalho e os espaços em que isso aconteceu até ao dia da certificação;
- A investigação qualitativa é descritiva, valorizando, no nosso caso, a palavra do entrevistado. Esta situação permitiu, muitas vezes, que os entrevistados descrevessem experiências e situações como se tivessem recuado no tempo, revivendo-as também no espaço para que pudessem funcionar como auxiliares de memória no processo de descrição e reflexão que muitas vezes realizaram ao longo das entrevistas;
- O foco do investigador qualitativo centra-se mais no processo do que no resultado. O nosso objetivo, enquanto investigadores, procurou consubstanciar-se na identificação, compreensão e interpretação dos impactos mas sobretudo na consciência individual e coletiva desses mesmos impactos, potenciando uma abordagem subjetiva por parte dos entrevistados à sua perceção e *condição* perante o processo de RVCC que vivenciaram como participantes e observadores da dinâmica local no âmbito desta oportunidade de aprendizagem e certificação;
- A análise dedutiva é a que prevalece para os investigadores qualitativos na análise da informação. Partindo do princípio que não sabem o suficiente antes de iniciarem a

investigação, os investigadores não constroem hipóteses a priori. As abstrações só são construídas à medida que os dados particulares, que são recolhidos, se vão agrupando. Só se começa a estabelecer a direção da teoria após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. Parte-se de uma grande quantidade de informação para a especificação daquilo que é essencial.

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Uma das preocupações centrais neste tipo de investigação é o de questionar continuamente os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Sendo os sujeitos partes integrantes, e até controladoras, dos processos, esta questão reveste-se de fundamental para quem quer compreender os processos em questão.

Após abordarmos sucintamente algumas linhas de reflexão presentes no nosso trabalho, apresentamos em seguida a sua estrutura que corporiza uma organização em 5 capítulos.

O primeiro capítulo pretende percorrer o caminho que a Educação de Adultos, a Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua relação com o Desenvolvimento (Económico, Social e Comunitário) realizaram pelos trilhos socio-históricos e conceptuais, destacando o papel fulcral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) neste processo e na (re)configuração da Educação Permanente à luz do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

O segundo capítulo pretende traçar um roteiro da Educação de Adultos em Portugal, desde os tempos anteriores à República, passando pelo período negro do regime ditatorial que o nosso país viveu durante mais de 50 anos, até aos anos dourados do início do século XXI, período no qual se começou a estruturar a Educação e Formação de Adultos no nosso país, tal como a vamos conhecendo nos dias de hoje.

No terceiro capítulo, centramo-nos na descrição do contexto da nossa investigação, incidindo na identificação e justificação dos objetivos da mesma, assim como das opções metodológicas, as quais configuram uma natureza mista, numa aproximação conceptual ao estudo de caso, utilizando o questionário e a entrevista semiestruturada,

enquanto técnicas de recolha de dados, e a análise de conteúdo, no quadro das técnicas de análise de informação.

O quarto capítulo apresenta a análise e a interpretação que realizámos da informação recolhida, de natureza quantitativa e qualitativa, de adultos residentes numa pequena freguesia rural do concelho de Évora que realizaram os Processos de RVCC entre 2001 e 2011. A dimensão qualitativa centrou-se nos testemunhos recolhidos junto da amostra dos adultos e de amostra, por conveniência, dos Líderes Locais identificados na pequena comunidade rural.

No último capítulo, o enfoque centra-se na apresentação das principais conclusões, procurando dar resposta à questão de partida que esteve na origem do nosso estudo e à concretização dos objetivos do mesmo, apontando os principais limites da investigação numa perspetiva operativa, realçando os impactos que também existiram para nós, enquanto investigadores e atores da Educação e Formação de Adultos. Enquanto contributo para um processo contínuo de construção de conhecimento em torno da temática, terminamos este trabalho fazendo emergir também algumas pistas para investigações futuras neste campo.

CAPÍTULO 1

Educação de Adultos e Aprendizagem – sinergias de um campo de investigação-ação

1.1. Educação de Adultos: história e caminhos conceptuais

Historicamente, a importância do ensino, da aprendizagem e da instrução vem sendo, ao longo dos séculos, uma realidade. Já na Roma Antiga, Marco Terêncio Varrão (116-27 a.C.), conhecido gramático e contemporâneo de Cícero, proferia as seguintes palavras: “Educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magíster” – A parteira tira para fora, a ama alimenta, o pedagogo instrui, o mestre ensina” (Pimenta, 2014, p.39). Nesta altura, esta frase postulava algumas fases do desenvolvimento humano, havendo especial enfoque nas diferentes etapas de vida dos indivíduos, numa “figura” que orientava, guiava e conduzia o processo educativo.

Rico (2007, p.21) refere que “A história da Educação (e Formação) de Adultos confunde-se com a própria existência dos sujeitos ao longo dos tempos”. De facto, se entendermos a educação como um processo que se confunde com o período de existência de cada pessoa, é evidente que a Educação de Adultos sempre esteve presente ao longo dos tempos (Canário, 1999). Como referência histórica, podemos indicar o primeiro compêndio de Educação de Adultos, escrito por Xenofonte no séc. XV a-C - Educação de Sero-Seropedia (Rico, 2007, p.22).

No entanto, podemos sempre identificar o período em que, de facto, a Educação de Adultos emerge, e esse tempo coincide, por um lado, com a continuidade da corrente filosófica iluminista (iluminismo) e, por outro lado, com a Revolução Francesa, que teve o mérito de “pensar” na Educação e Formação de Adultos como estratégia fundamental do período pós-revolucionário, baseada na alfabetização de adultos e nas primeiras iniciativas ligadas à formação profissional.

Muito antes, já Confúcio na China, Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga, Cícero, Evelid e Quintillian na antiga Roma, dedicaram-se também a educar adultos. A percepção desses grandes pensadores, quanto à aprendizagem, era de que ela é um processo de ativa indagação e não de passiva receção de conteúdos transmitidos. Por isso, as técnicas educacionais baseavam-se no pressuposto da ação de reflexão e questionamento das coisas (Simões, 2001a).

Na antiga Grécia emergia o Diálogo de Sócrates através do qual líderes ou membros de um grupo explanavam o seu pensamento e experiência para que suscitasse reflexões sobre soluções para um determinado problema (Oliveira, 1999). Adivinhas e provérbios

também faziam parte da sabedoria prática muito veiculada nesta altura, assim como a fábula que era utilizada para transmitir lições de moral e bons costumes na Grécia Antiga. Aqui, as representações religiosas e dramáticas (tragédias e comédias) defendiam o respeito pelas tradições. Através da imagem, da pintura e da escultura, por volta do séc. X a-C, também é possível identificar representações dramáticas e religiosas dos jogos cénicos, e, no séc. XII, surge o teatro no adro das Igrejas, assim como algumas pinturas e figuras esculpidas que representavam mistérios e milagres (Simões, 2001a).

Na Idade Média, também podemos identificar atividades e ações que associamos ao que hoje chamamos de Educação de Adultos, como por exemplo nos trabalhos dos monges copistas na construção das majestosas bibliotecas medievais, na marca imperial deixada pelos romanos junto dos imponentes e maravilhosos “monstros” arquitetónicos, nas oficinas de escultura e pintura dos mestres da Renascença ou, ainda, nas oficinas artesanais da baixa e alta idade média (Alcoforado, 2000).

Simões (2001a) destaca ainda o papel do conto na cultura africana, o qual desempenhou funções educativa, moral, afetiva e informativa através da exaltação da inteligência, da necessidade de a criança ser amada e do amor ao próximo, da origem dos sexos, da vida e da morte, da aldeia e da tribo, e do ensino de técnicas de saber fazer, como por exemplo a caça, a pesca, a cozinha ou o artesanato, sendo particularmente valorizada nesta altura a aprendizagem da eloquência através da arte de narrar. No Islão, o conto também assumiu funções importantes, nomeadamente educativas, através da valorização da generosidade, hospitalidade, fidelidade e da palavra dada (respeito), recomendando o Corão, no qual os Muçulmanos se devem educar desde o nascimento até à morte.

Silvestre (2003) refere mesmo a nossa herança cristã, por exemplo, com cerca de dois mil anos, que apresenta no Livro Sagrado, fartos exemplos de relacionamento educacional adulto através dos patriarcas, sacerdotes e o próprio Jesus Cristo que foi, por excelência, o maior educador de adultos de todos os tempos.

O mesmo autor refere que

Se remontarmos, por exemplo, à chamada Era dos Descobrimentos (500 anos atrás) podemos até dizer que Portugal viveu, durante esses tempos e espaços, o

seu apogeu na EFA, quer através dos povos que colonizou, quer nos novos mundos que deu ao mundo, quer ainda nos ensinamentos e legados que deixou e que contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento e evolução das sociedades (...). (p.109)

Em pleno séc. XVII, podemos referir Coménio como primeiro impulsionador do movimento de aprendizagem ao longo da vida, através da sua obra, *Pampaedia*, na qual já apresentava modelos de escolas para todas as etapas do ciclo de vida. Fernández (2006) refere que

Comenius aponta a necessidade de romper a falta de comunicação tradicional que a Idade Média impôs entre as aprendizagens dos vários estratos sociais (...), proclamando que se devia ensinar tudo a todos e exige, além disso, que o ensino não se encerre nos tempos e espaços da escola infantil, declarando a necessidade de estabelecer diferentes modelos de escola, desde o berço até à morte. (p.11)

Na filosofia de Coménio, segundo Capková (1998), a natureza socializadora da educação dos homens deveria coexistir com o pleno desenvolvimento da individualidade, numa afirmação dos princípios humanistas em prol do bem comum que vale a pena ilustrar:

A conceção da cultura humana, como Comenius a via, incluía uma estrutura dinâmica do histórico, do presente e do futuro, com o elemento crucial de que todos ensinariam a todos (educação mútua) e, assim, contribuiriam para o bem geral. (...) Comenius quis mostrar que toda a vida, na sua complexidade, em todas as escolas da vida, no desenvolvimento histórico da sociedade, é um processo cujo descuido qualitativo não é linear. (p.211)

Patrício (1998) sintetiza de forma brilhante o conteúdo da *Didáctica Magna*² e o sentido do pensamento pedagógico-filosófico de Coménio ao identificá-lo, não apenas como sistemático, mas sobretudo, como sistémico, veiculando assim uma “abordagem integral e integrada da educação” (p.610), uma vez que “(...) tudo tem que ver com tudo e tudo

² Uma das duas obras fundamentais de Coménio. Para o Professor Joaquim Ferreira Gomes, lembrado por Patrício (1998) “(...) a *Didáctica Magna* é, sem dúvida, o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didáctica e até de sociologia escolar”. A obra foi publicada em Língua Portuguesa pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 1966, e tal como a *Pampaedia* (publicada pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em 1971), foram objeto de trabalho profundo por parte do Professor Joaquim Ferreira Gomes através de “belíssimas traduções, enriquecidas com extensos e rigorosos prefácios e com notas e índices de preciosa valia” (Patrício, 1998, p.609).

se articula organicamente, apreendendo a educação sob todos os seus aspetos e na sua totalidade dialética”.

Condorcet (Fernández, 2006, p.12) no seu “*Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*” alerta para que “a participação das pessoas adultas nestes sistemas de formação deveria estender-se, por equidade, às pessoas adultas”, para que estas tivessem oportunidades de aprender, conservar e adquirir novos conhecimentos.

Gruntvig foi outro dos impulsionadores, - conhecido como pai da Educação de Adultos no Ocidente - (Fernández, 2006, p.13), ao acreditar na defesa de princípios de flexibilidade e liberdade, na qual todos deveriam “conhecer a história do seu país e se preparassem para participar na vida social” (ibidem, p.13).

Rico e Libório (2009, p.24) referem que, ao longo da História, muitas foram as formas e modalidades de educação (informal) de adultos “fazendo parte da cultura de vários povos”. Na verdade, e decorrente desta perspetiva intemporal “A Educação de Adultos é uma prática tão antiga quanto a história da raça humana, ainda que só recentemente tenha sido objeto de pesquisa científica” (Oliveira, 1999, p.1). Assim se entende a ideia hoje consolidada de que a “(...) a Educação de Adultos tem um longo passado e uma curta história” (Alcoforado, 2000, p.17).

A Revolução Industrial trouxe inevitavelmente evolução económica e a Educação de Adultos conhece, nesta altura, um forte impulso, pois a necessidade de reorganizar processos do trabalho conduziu à necessidade de formação específica dos trabalhadores para desempenharem tarefas específicas (Alcoforado, 2000). Por outro lado e de acordo com Rico e Libório (2009, p.24), “a ciência (conhecimento racional) passa a ocupar um lugar especial na organização social da época, pois havia agora uma grande preocupação e empenhamento em facultar às pessoas as virtudes do conhecimento científico”.

Em 1792, Condorcet afirmava que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Canário, 2000 p.11), abrindo portas ao conceito de Educação Permanente, o qual se traduz nas aprendizagens que devem ocorrer ao longo da vida dos indivíduos e em todos os momentos dessa vida,

introduzindo, de forma pioneira, a substância de conceitos como aprendizagem formal, não-formal e informal.

Se é verdade que podemos atribuir à Igreja o papel meritório de fomentar a instrução desde os primórdios, de forma a perpetuar o conhecimento das Sagradas Escrituras ao longo de gerações (Carvalho, 1996), também não deixa de ser verdade, através dos exemplos referidos anteriormente, que a aprendizagem e a instrução nunca se limitaram à faixa etária mais jovem (Fernández, 2006).

A influência do Iluminismo nesta constatação é de todo pertinente, já que o entendimento dos processos educativos passou a contemplar “uma educação para todos, de e para o quotidiano, conforme a experiência de cada um, mas sempre portadora do universal” (Sue, 1999, citado por Alcoforado, 2008, p.25) orientando assim o sentido da “natureza do trabalho e desenvolvimento do estado-nação (...) para a continuidade das atividades educativas ao longo da vida” (Alcoforado, 2008, p.25). Aliás, este entendimento mais lato da educação, nas palavras de Barros (2011, p.26), “por um lado abrange e reconhece a importância do escolar e inclui outras dimensões da cultura, e por outro lado, abrange o ser humano, incluindo a sua diversidade cultural e social”.

Dois momentos assinalam esta mudança de paradigma na história da educação: o movimento da escola nova, e o movimento da educação permanente. Se, por um lado, a importância de aprender no tempo certo e nos espaços próprios não é posta em causa, por outro lado, acrescenta-se *substância* e *forma* a esta conceção ancorada no modelo escolar (Barros, 2011).

A Educação de Adultos emergiu e consolidou-se, afirmando-se no período pós-guerra, reconhecendo-se, então, a “consolidação do campo social da formação” (Rothés, 2002, p.4), ainda que as suas origens se encontrem associadas a iniciativas populares (política, sindical e associativa) de índole não estatal (Canário, 1999, p.11).

Associada ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e ao desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais, a Educação de Adultos surge como objeto e projeto de políticas e estratégias de (re)qualificação ao serviço do desenvolvimento das nações, ainda que em determinados momentos, mais ao nível do discurso que das práticas efetivas de educação e formação das pessoas adultas.

Esta associação visa, sobretudo, combater o analfabetismo e a falta de formação das classes trabalhadoras, de forma a dar resposta às exigências da revolução industrial e à proliferação dos regimes democráticos (Fernandes, 1998), procurando dotar os cidadãos de (in)formação para que pudessem deitar mãos à obra na (re)construção do mundo, após os estragos da II Guerra Mundial. Esta circunstância fez com que o desenvolvimento tecnológico eclodisse, associado à necessidade de acompanhar este desenvolvimento, de forma participada e ativa, na tentativa de enquadrar mão de obra barata, mas que precisava de ser qualificada para acompanhar um certo “choque tecnológico”.

No entanto, o analfabetismo não se resolve por si só, não existindo qualquer processo automático que rapidamente o erradique, como se os indivíduos vivessem alheados do mundo e de si mesmos. É em Teerão³, em 1965, que se conclui acerca da importância das necessidades, dos interesses e dos problemas dos adultos para um efetivo processo de aprendizagem/formação de relevo, capaz de mudar o mundo e os próprios adultos (Silvestre, 2003).

Ao longo dos anos do séc. XX, é possível identificar modelos de entendimento e aplicação daquilo que era considerado Educação de Adultos. Por um lado, na tradição anglo-saxónica, a Educação de Adultos era “entendida como intervenção extraordinária, de carácter técnico e profissional, e como instrumento de promoção social e de formação periódica” (De Natale, 2003, citado por Alcoforado, 2016, p.86). Por outro lado, na tradição escandinava inspirada em Grundvig, surgia a ideia de que a Educação de Adultos se devia nortear “tanto para a consolidação da personalidade e elevação pessoal, como para o contínuo progresso e fortalecimento de uma organização social e democrática, inspirada no mais absoluto respeito das liberdades subjetivas” (De Natale, 2003, citado por Alcoforado 2016, p.86).

No início do século XX nos Estados Unidos da América, destacava-se, por exemplo, Edward Lindman, que, através da sua obra *The meaning of adult education* (1926), se tornou na maior referência da Educação de Adultos naquele país. Nesta obra, sintetizou os 5 princípios de referência na Educação de Adultos:

³ Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo, promovido pela Unesco, em Teerão, em 1965, no qual se salienta a alfabetização como requisito para a modernização e o desenvolvimento. Afirmava-se que o objetivo principal da alfabetização funcional era o de “mobilizar, formar e educar a mão de obra”, fundamentado pelas teorias de capital humano.

- i) A Educação é um processo que se concretiza ao longo de toda a vida;
- ii) A motivação dos adultos para aprendizagem está diretamente associada aos seus interesses e necessidades;
- iii) Os adultos têm necessidade de serem autodirigidos;
- iv) A Educação de Adultos deve enfatizar situações e não assuntos;
- v) A Educação de Adultos deve privilegiar as experiências das pessoas: a experiência é o livro vivo do adulto [(Nixon-Ponder, 1995; Moura, 2016)].

Lindman acreditava que a Educação de Adultos se constituía como um *móvil* poderoso para uma ação social construtivista, ao serviço de uma sociedade democrática que deveria privilegiar a autorreflexão e o confronto de ideias, chegando mesmo a afirmar, para sustentar a sua posição, que “Todos os grupos de Educação de Adultos de sucesso, mais cedo ou mais tarde se tornam grupos de ação social” (Brookfield, 1987, citado por Nixon-Ponder, p.2). É nesta altura que surge de forma sustentada a referência ao conceito de Andragogia⁴ introduzido por Lindman na obra referida anteriormente (Osório, 2003).

Este conceito foi depois amplamente estudado e difundido por Malcolm Knowles, discípulo de Lindman. Por oposição ao conceito de Pedagogia, a Andragogia surge como um campo específico no domínio do ensino e da aprendizagem dos adultos. Assim, à Pedagogia caberia o trabalho de ensinar as crianças, enquanto a Andragogia se focava especificamente na tarefa de facilitar a aprendizagem dos adultos.

À Andragogia associamos algumas premissas que sustentam esta especificidade:

- i) as pessoas adultas precisam de conhecer os motivos para realizarem determinadas aprendizagens;
- ii) os adultos aprendem melhor por meio de experimentação;
- iii) os adultos orientam a aprendizagem para a resolução de problemas;
- iv) os adultos aprendem melhor se existir valor acrescentado imediato e se as suas motivações forem internas (Nogueira, 2004).

Em resumo, e de acordo com o modelo andragógico, as experiências de vida dos adultos devem ser incluídas no processo educativo (Nogueira, 2004, p.5).

⁴ “O termo Andragogia foi utilizado pela primeira vez em 1833 por Alexander Kapp (3), mas rapidamente caiu em desuso. Voltou a ser utilizado por Rosenstock em 1921, referindo-se ao conjunto de professores, métodos e filosofias diferenciados necessários à Educação de Adultos” (Serra, 2008, p.104).

Paulo Freire foi outro dos grandes pensadores no domínio da Educação de Adultos. As ideias de Freire radicam num movimento de permanente questionamento crítico e de uma articulação entre teoria e prática que sustentam um paradigma: “prática de pensar a prática” (Cortesão et al., 2001, p.54). Mais do que uma conceção educativa, a pedagogia de Freire é uma prática democrática de liberdade que promove o papel da educação numa perspetiva política, de luta de classes e de combate às desigualdades em direção a uma democratização plena. Trata-se, acima de tudo, de uma abordagem sistémica da sociedade que tem no seu propósito “a utilização de um método ativo, fundamentada no diálogo, na crítica e na formação do julgamento” (Bertrand, 1998, p.160). A ideologia freiriana oferece uma perspetiva crítica muito própria que tem, no próprio indivíduo, um agente de mudança e de transformação. É a partir dos seus saberes vivenciais que se deve afirmar “o estímulo à consciência crítica, conducente à assunção de uma cidadania planetária” (Cortesão et al., 2001, p.54), numa luta contínua e interminável de “dar nome à palavra e ao mundo” (...) e “redespertar as sensibilidades individuais e coletivas dos oprimidos através de processos de alfabetização crítica” (Apple, 1998, p.28).

De facto, a pedagogia da conscientização de Freire assenta numa noção de alfabetização que vai para além do sentido estrito do termo. Bertrand (1998, p.161) salienta que, em Freire, “Alfabetizar quer dizer consciencializar as pessoas para a sua cultura e para a necessidade de todos participarmos na construção coletiva e de democrática da cultura e da história”. Na linha de pensamento de Torres (1998), o processo de conscientização atua subjetivamente na mudança social, na medida em que “(...) torna mais claro o caminho para uma compreensão crítica da situação de opressão e o modo como a ultrapassar” (Torres, 1998, p.64).

Como ponto de partida para entendermos a pedagogia de Paulo Freire, temos as suas conceções de educação, amplamente conhecidas: por um lado, a conceção bancária, e por outro lado, a conceção libertadora. Se a primeira representa uma perspetiva reprodutora, considerando o indivíduo como mero recetor acrítico de informação exterior, reduzindo-o na sua perceção e interpretação, a segunda releva a construção mútua do indivíduo e da realidade, assumindo uma natureza libertadora e de questionamento permanente do seu contexto de vida, “(...) estimulando o desenvolvimento de um pensamento crítico gerado e gerador de ação em interação” (Cortesão et al., 2011, p.55).

Para Freire, a educação de jovens e adultos deveria considerar uma relação muito próxima entre saberes experienciais e saberes curriculares, radicando esta ideia numa

“(…) prática educativa que discute, convida e insiste em que o educando se deve assumir como sujeito da História (...) que desoculta realidades políticas, sociais e ideológicas” (Freire, 1997, citado por Cortesão et al., 2001, p.57), concretizando uma “(...) pedagogia que deve assumir a forma de um diálogo crítico” (Shor, 1996 citado por Bertrand, 1998, p.165) e que procura a intervenção social como mecanismo de “investigação coletiva que visa formar (...) para a resolução de problemas socioculturais” (Bertrand, 1998, p.168).

Uma outra perspectiva da Educação de Adultos é a de Jack Mezirow, no âmbito da Teoria da Aprendizagem Transformativa. Para Finger e Asun (2001, citados por Alcoforado, 2008, p.100), esta representa “(...) a mais elaborada e intelectualmente mais sólida conceptualização da aprendizagem do adulto”. Na teoria de Mezirow, é importante distinguir 3 conceitos:

- i) quadros de referência;
- ii) perspectivas de significado;
- iii) reflexão crítica.

Podemos entender quadros de referência enquanto estruturas da linguagem e da cultura através das quais construímos significado, de acordo com as experiências prévias, procurando dotar de coerência as nossas percepções. Por outro lado, perspectivas de significado não são mais do que o produto das nossas ideias pré-concebidas, dos nossos hábitos, do nosso *know how* acumulado, influenciados pelos outros, através da socialização. A reflexão crítica representa uma estratégia de transformação dos quadros de referência e das perspectivas de significado, conduzindo assim à aprendizagem transformativa. Tal como descreve Mezirow (1997, citado por Imel, 1998, p.1), “a aprendizagem transformadora ocorre quando os indivíduos mudam os seus quadros de referência refletindo criticamente sobre suas suposições e crenças, fazendo e implementando conscientemente planos que trazem novas maneiras de definir os seus mundos”. No entanto, outro conceito importa destacar - aprendizagem emancipatória - de natureza introspetiva, em que o adulto se torna autorreflexivo e reforça o seu autoconhecimento (Kitchenham, 2008). Nem toda a aprendizagem emancipatória se torna transformativa, isto porque, de acordo com Alcoforado (2008, p.101), “(...) esta transformação pode não implicar um carácter emancipatório principalmente (...) se se limitar aos esquemas de significado”. O facto de existir alteração de esquemas de significado através da autorreflexão crítica pode não levar a um processo de

aprendizagem transformativa. Nessa medida, Mezirow (1997, citado por Imel, 1998) afirma que:

A Transformação de perspectiva é o processo de nos tornarmos criticamente cientes de como e por que razão as nossas suposições restringiram a maneira como percebemos, entendemos e sentimos o nosso mundo; mudar essas estruturas de expectativa habitual para tornar possível uma perspectiva mais inclusiva, discriminatória e integradora; e, finalmente, fazer escolhas ou agir de acordo com esses novos entendimentos. (p.1)

Em síntese, podemos concluir que é na expressão comportamental dos nossos quadros de referência e dos nossos esquemas de significado, através da reflexão crítica, que podemos afirmar a existência de um processo de aprendizagem transformativa.

Para de alguma forma uniformizar o entendimento em torno do conceito Educação de Adultos, a UNESCO surge, nos anos 70, como impulsionadora de uma perspectiva de banda larga, conciliando a necessidade de promover a alfabetização e defendendo, em simultâneo, uma filosofia inclusiva de educação das pessoas adultas. Mantendo uma dimensão formal, enquanto paradigma educativo, a Educação de Adultos surge assim associada à participação comunitária, devendo estar ligada à participação na luta pelos direitos cívicos dos cidadãos. Educação de Adultos não é apenas dar a conhecer novos factos. É ajudar a conhecer o que se sabe, refletindo sobre a experiência pessoal, tornando esse mesmo conhecimento poder de ação.

A Educação de Adultos é a tarefa de dar nome ao nosso mundo, de vir a conhecer as conexões entre elementos dispersos da nossa experiência, conhecer a nossa realidade e controlá-la. Neste sentido, a UNESCO (2017) estabelece objetivos da aprendizagem e da Educação de Adultos:

(a) desenvolver a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e agir com autonomia e sentido de responsabilidade; (b) reforçar a capacidade de influenciar e lidar com as transformações em curso na economia e no mundo do trabalho; (c) contribuir para a criação de uma sociedade de aprendizagem, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento sustentável e aumentar a solidariedade entre as pessoas e as comunidades; (d) promover a coexistência pacífica e os direitos

humanos; (e) promover a resiliência entre jovens e adultos mais velhos; (f) conscientizar em relação à proteção do meio ambiente. (p.8)

Em Portugal e correspondendo de alguma forma à tradição escandinava, nos últimos anos do séc. XX e no início do séc. XXI, assistimos à emergência de um movimento que coloca em destaque a importância das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (que engloba os contextos pessoal, profissional e social dos indivíduos), através de processos de aprendizagem experiencial. A vida, ela própria, é reconhecida como um palco, um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais multiplicam-se em todos os espaços e tempos em que simplesmente a vida decorre e ocorre. A valorização destes saberes e destas competências *com* a vida e *na* vida fazem da experiência uma fonte legítima de aprendizagens.

No entanto, em Portugal como no mundo, a definição, o âmbito e as práticas de Educação de Adultos têm sido difíceis de reunir consensos. Melo (1981, p.355) refere mesmo que a Educação de Adultos é “uma região de fronteira, infiltrando-se nas terras de ninguém (ou de toda a gente)”. Canário (1999) resolve uma parte significativa desta questão quando integra na Educação de Adultos quatro subconjuntos de práticas educativas:

- ✓ Formação profissional contínua (qualificação e requalificação das pessoas);
- ✓ Alfabetização e ensino recorrente (educação de segunda oportunidade);
- ✓ Desenvolvimento Local (envolvimento direto das pessoas e instituições no progresso das suas comunidades);
- ✓ Animação Sociocultural (natureza educativa de experiências em contextos sociais diversos).

O mesmo autor, aliás, introduz, por exemplo, uma questão pertinente a propósito da designação Educação (Formação) de Adultos, numa tentativa meritória e pensamos que bem-sucedida de esbater ambiguidades e imperceções: se a palavra Educação tem vindo a ser associada à ação dos adultos sobre as crianças, o termo Formação acompanha a evolução de variáveis individuais e coletivas que anunciam novas práticas pedagógicas a partir de novas conceções de aprendizagem e formação. Nas palavras de Canário (1999, p.36), “A distinção entre educação e formação remetendo para tradições e

campos sociais distintos, coexiste com a sobreposição, na sua amplitude e na sua abrangência, dos conceitos de educação permanente e de formação permanente”. Hoje, em Portugal, a expressão que se encontra oficializada é Educação e Formação de Adultos, mas esta designação encontra raízes em duas grandes tradições: a Educação de Adultos está associada à alfabetização e a formação de adultos encontra-se mais ligada às práticas de formação profissional. Na primeira, existe a conotação direta ao meio escolar (formal), e na segunda podemos falar de “uma lógica funcionalista, uma lógica do trabalho e uma lógica economicista” (Silvestre, 2011, p.97). Canário (1999, p.33) vai mais longe e justifica esta diferenciação com, por um lado, uma perspetiva redutora na qual se integram o Ensino Recorrente e as práticas escolarizadas e, por outro lado, a Educação e Formação de Adultos ser confundida e até deixar para segundo plano o conceito de Educação Permanente “entendida como a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida”.

Esta associação, que podemos definir como complementar, garante que, quando falamos de um dos conceitos em relação ao outro, ou seja educação e formação como conceitos interdependentes, estamos a globalizar/integrar os pressupostos e as práticas da educação e da formação num só conceito: Educação e Formação de Adultos (EFA). Consequentemente, podemos dizer que esta “irmandade estabelecida” remete-nos para o alcance da própria expressão, dimensionando-a para uma perspetiva mais permanente e comunitária, com vista ao pleno desenvolvimento do ser humano (em todos os momentos e espaços da sua vida) permitindo-nos lutar contra a primazia que a formação/educação profissional e profissionalizantes (baseada num crescimento económico e numa vertente que tem vindo a descurar valores humanos, culturais, éticos...) tem vindo a ganhar, principalmente nestas últimas duas décadas e devido em grande parte aos valores economicistas e europeístas mais “perversos” (Rico, 2007).

Outros autores consideram que esta relação entre educação e formação não é pacífica, e está longe de ser consensual, começando logo pelas questões terminológicas. O termo *Educação* está associado ao controlo por parte do Estado nas propostas do currículo oficial a transmitir nas escolas, incluindo igualmente o conceito de ensino, reportando diretamente a metodologias de transmissão de conhecimentos, procedimentos e comportamentos esperados face aos objetivos e conteúdos ministrados. No entanto, com o movimento da Escola Nova, surge associado o movimento da Educação Permanente que vem alargar o alcance da Educação, retirando-a da lógica escolar que desde sempre

foi veiculada. O termo *formação*, embora com raízes bem vincadas e exclusivas no campo da formação profissional, tem visto o seu âmbito ampliado, nomeadamente na tradição francófona, ao ponto de, em muitas situações, serem reconhecidos como sinónimos, o que tem causado algumas confusões entre os termos Educação e Formação (Barros, 2011).

Segundo Lima (1996, p. 68), a essência da Educação (Formação) de Adultos esbateu-se com esta associação à lógica da formação profissional e ao ensino recorrente para adultos, como únicas formas de levar adultos a aprender e a serem reconhecidos.

A expressão Educação e Formação de Adultos tem hoje um alcance próprio e pensamos que se trata da expressão adequada para caracterizar as 3 dimensões de aprendizagem dos adultos: aprendizagem formal, não formal e informal.

Reconheça-se, com efeito, a consolidação do campo social da formação no período pós-guerra, “tendo os diferentes setores que o compõem avançado na definição do seu espaço próprio de intervenção, da sua função social e do sistema de valores apregoados” (Roths, 2002 p.14). É justo este reconhecimento, ainda para mais nos dias de hoje, em que muitos consideram a Educação de Adultos a génese do conceito de Educação Permanente, ramificando-se a primeira em áreas de intervenção que estão presentes ao longo de toda a nossa vida: Animação Sociocultural, Formação Profissional, Educação Comunitária/Desenvolvimento Local.

Lima (1996) e Canário (1999) referem ainda que esta associação poderá ter sido a insuficiência da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (a Educação de Adultos nem sequer é referida) se atendermos ao estado “puritano” em que se encontrava a Educação e Formação de Adultos, à sua verdadeira filosofia relacionada com a alfabetização/formação de adultos tal como ela era consagrada, em 1979, no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA): capaz de efetivar o direito dos cidadãos, oferecia diversas vias de educação/formação-aprendizagem para além da formal (não formal e informal), que respeitava os saberes e competências adquiridos, os ritmos e a flexibilidade de cada um, que admite métodos e agentes diversificados.

Era uma nova vertente, um espectro diferente e inovador de conceção do indivíduo e das suas situações de vida, que engloba todos os aspetos da educação/formação e da sua

interação permanente com a sociedade (aproximando-se, numa interdisciplinaridade, transversalidade e interação, a escola, o trabalho e a comunidade), permitindo ao indivíduo, a todo o momento, alternar e/ou recorrer ao sistema formal de ensino, decidindo ele próprio do seu futuro numa linha de desenvolvimento pessoal e comunitário integrado e sustentado, acompanhando o acelerado processo de mudança das mesmas (Rico, 2007).

A consolidação da Educação e Formação de Adultos tem sido, pois, acompanhada por um ajustamento do seu discurso e sentidos pragmáticos,

(...) assistindo-se a um claro reforço das questões relacionadas com as problemáticas do emprego, da prevenção e coesão sociais e da competitividade económica. (...) As transformações do mundo do trabalho interferem pois, de modo óbvio, no campo da educação e formação de adultos, havendo hoje uma clara expansão do número de adultos envolvidos em processos de formação (Roths, 2002 p.14),

sinal de que as pessoas não querem deixar fugir a oportunidade de acompanharem a mudança acelerada e constante que atravessa a nossa sociedade.

Foi então ainda na segunda metade do Séc. XX que a Educação e Formação de Adultos conseguiu afirmar uma outra dimensão da sua especificidade, nomeadamente quando se torna universal a ideia de que aprendemos ao longo da vida, nos mais diversos contextos. Para que a sequência desta ideia tivesse resultados práticos, era importante que fossem criadas “metodologias credíveis de valorização e reconhecimento social das aprendizagens resultantes de atividades educativas não formais e informais” (Alcoforado, 2008, p.28).

Temos assistido também, nos últimos anos, à emergência de um movimento que coloca em destaque a importância das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (que engloba os contextos pessoal, profissional e social dos indivíduos) através de processos de aprendizagem experiencial. A vida, ela própria, é reconhecida como um palco, um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais multiplicam-se em todos os espaços e tempos em que simplesmente a vida decorre e ocorre. A valorização

destes saberes e destas competências *com* a vida e *na* vida faz da experiência uma fonte legítima de aprendizagens.

Neste sentido, os atuais sistemas de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, significam um alcance enorme no percurso que a Educação e Formação de Adultos tem realizado, não só na Europa mas sobretudo em Portugal. No nosso país, desde 2000, que o Sistema de RVCC está no terreno, quer no âmbito de certificações com equivalência escolar, quer no âmbito da certificação de competências profissionais. Retomaremos este tema mais adiante. No entanto, é de sublinhar que em Portugal, o contributo do Sistema de RVCC para que a Educação e Formação de Adultos se tenha vindo a afirmar no contexto socioeducativo e económico é algo que deve ser aplaudido e que tem sido estudado e evidenciado em vários fóruns e contextos da nossa sociedade.

Hoje, o papel da Educação de Adultos é muito mais amplo do que o domínio da alfabetização ou da instrução elementar. As modalidades de Educação de Adultos atravessam as várias dimensões da vida das pessoas, das comunidades e de um mundo em mudança acelerada e constante. Além do campo da educação, também em áreas sociais e comunitárias, podemos encontrar ações, exemplos e projetos de intervenção que *fazem* dos adultos os protagonistas experimentando novas aprendizagens formais, informais e não formais, passando assim de *objetos* das atividades educativas, para agentes da sua própria educação.

Este é um facto importante que tornou inevitável a criação de “condições para que eles (os adultos) possam encontrar continuidade entre as diferentes experiências e percursos de vida, garantindo mecanismos de (re)construção de identidades pessoais e sociais” (Alcoforado, 2008, p.29). Três exemplos correntes disto mesmo são:

i) o reconhecimento das qualificações profissionais⁵, o que permite ao titular exercer no território nacional a profissão para a qual está qualificado no Estado-Membro de origem, nas mesmas condições que os profissionais que adquiriram as qualificações naquele território. Considera-se que a profissão que o requerente pretende exercer é a

⁵ Diretiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005, alterada pela Diretiva 2013/55/EU do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de novembro de 2013 relativas ao reconhecimento das qualificações profissionais, estabelece as regras segundo as quais um Estado-membro que subordina o acesso a uma profissão regulamentada ou o respetivo exercício no seu território à posse de determinadas qualificações profissionais, reconhece, para o acesso a essa profissão e para o seu exercício, as qualificações profissionais adquiridas noutro ou em vários Estados-Membros, que permitem ao seu titular nele exercer a mesma profissão.

mesma para a qual está qualificado no Estado-Membro de origem se as atividades abrangidas forem comparáveis;

ii) no âmbito do Ensino Superior, temos o Processo de Bolonha que assenta no seguinte princípio: mesmo preservando sempre características essenciais dos sistemas de ensino nacionais, é possível a qualquer estudante iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior, obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro e garantir um ensino mais competitivo e de qualidade;

iii) por último, destacamos o European Credit System for Vocational, Education and Training (ECVET) que, atualmente, permite que os alunos acumulem, transfiram e utilizem as suas aprendizagens em unidades conforme são alcançadas. Isto permite construir uma qualificação ao ritmo dos alunos e a partir de resultados de aprendizagem adquiridos em contextos formais, não formais e informais, no seu próprio país e no estrangeiro. O sistema é baseado em unidades de resultados de aprendizagem como parte de qualificações que podem ser avaliadas e validadas. Oferece uma estrutura que aposta na mobilidade dos aprendentes e na transferibilidade das qualificações, estabelecendo princípios e especificações técnicas e fazendo uso da legislação e regulamentação nacional existente. Aplica-se às qualificações do Sistema de Educação e Formação Profissional (EFP) em todos os níveis do quadro europeu de qualificações.

Apesar desta realidade, hoje muito diferente daquela que tínhamos na primeira metade do século passado, importa compreender como é que foi o caminho para se chegar ao que hoje entendemos por Educação e Formação de Adultos. Melo et al. (1998), no início da redação do Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal, referiam que a Educação de Adultos era mal compreendida, marginalizada até devido à diversidade e amplitude do seu campo de ação e intervenção. As políticas educacionais raramente consagravam lugar de destaque à Educação de Adultos, por falta de entendimento quanto à sua definição, âmbito, objetivos, metodologias ou agentes.

Certamente e também por isto, a UNESCO teve um papel determinante de pressão política e de consolidação teórica na afirmação da Educação de Adultos, quer para os países membros, quer para os investigadores e teóricos desta área, associando-a a vários domínios das sociedades modernas, essencialmente ao desenvolvimento social e

económico das nações, e à necessidade de aprendermos todos os dias para acompanhar as mudanças aceleradas que os nossos tempos exigem.

1.2. O papel dinamizador da UNESCO na (re)configuração da Educação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Sob o patrocínio da UNESCO⁶ e através da realização das Conferências Internacionais (CONFINTEA), a Educação de Adultos foi sendo reconhecida como uma área de investigação, reflexão e ação pedagógica, em dimensões sociais, políticas e históricas dos sujeitos, numa lógica de alfabetização, instrutiva e clássica, em dimensões complementares à formação inicial e enquanto *fator* de Cidadania, através do envolvimento do sujeito na sua própria construção.

Quadro 1. Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos (CONFINTEAS)

DESIGNAÇÃO	LOCAL	ANO
I CONFINTEA	Elseneur (Dinamarca)	1949
II CONFINTEA	Montreal (Canadá)	1960
III CONFINTEA	Tóquio (Japão)	1972
IV CONFINTEA	Paris (França)	1985
V CONFINTEA	Hamburgo (Alemanha)	1997
VI CONFINTEA	Belém do Pará (Brasil)	2009

Fonte: Nico (2009, p.55)

Alcoforado (2008, p.34) refere, no entanto, que a Educação de Adultos trilhou caminhos de tensão e conflito na sua afirmação para o desenvolvimento das sociedades tendo sido “obrigada (...) a reconstruir-se (...) com as pressões económicas, sociais, políticas, religiosas, científicas e tecnológicas (...)” saindo reforçada deste “jogo” de influências, garantindo a sua importância através da sua instrumentalização no *desenho* de perspectivas associadas “a esperanças de transformação e a projetos de sociedades, muitas vezes opostos na dimensão ideológica que se lhes atribuía”. Nas palavras de Pineau (1977, citado por Cavaco, 2009, p.85) “as práticas discursivas não são inocentes

⁶ A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) foi criada em 16 de novembro de 1945, tendo como principal missão garantir a paz através da cooperação intelectual entre as nações, ajudando os Estados Membros na procura de soluções para os problemas que se vão colocando às sociedades, acompanhando assim os desafios permanentes do desenvolvimento à escala global.

e dão lugar a novas práticas educativas não discursivas” e é neste contexto que as orientações políticas de Educação de Adultos promovidas pela UNESCO vêm *situar* a diversidade e a especificidade deste campo no domínio do desenvolvimento das sociedades, em meados do séc. XX e nomeadamente em Portugal (Nico, 2011).

A UNESCO desempenhou um papel crucial na vinculação da Educação de Adultos como desiderato mundial e universal. Cavaco (2008, p.45) destaca o papel desta organização internacional, no plano da “definição e operacionalização das políticas de alfabetização de adultos nas últimas décadas”. De facto, a assunção destas temáticas a nível global por parte da UNESCO e a relativa periodicidade das Conferências Internacionais promovidas por este organismo permitiu:

i) influenciar as políticas públicas dos países da Organização das Nações Unidas (ONU), no sentido de generalizar orientações e estratégias de desenvolvimento da Educação de Adultos;

ii) analisar a evolução das medidas e dos discursos políticos (Cavaco, 2008), assumindo assim o estatuto de *regulador* à escala global.

As conferências internacionais da UNESCO são hoje consideradas um marco fundamental na história da Educação de Adultos e, num plano mais geral, no desenvolvimento do discurso político educativo dos Estados Membros (Bergano, 2002, p.126), já que, no âmbito das 6 Conferências realizadas até ao momento, nos últimos 50 anos, foram produzidas declarações e relatórios internacionais que norteiam a ação dos países membros e que conferem à UNESCO um papel extraordinariamente importante, representando mesmo “um verdadeiro vetor estruturador do campo” (Santos Silva, 1990 p.15).

Nico (2011) destaca mesmo alguns autores que assumiram o protagonismo da promoção dos fundamentos da Educação de Adultos na UNESCO, como por exemplo Edgar Faure (1972),⁷ Paul Lengrand (1975) e, mais tarde, Jacques Delors (1996). Na origem deste

⁷ “Aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande pertinência, dado que atualmente exigem de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização dum destino coletivo. E ainda por causa doutra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar de explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Fala-se ainda duma outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. São estas as três funções a pôr em relevo no processo educativo. A educação deve pois, adaptar-se constantemente a esta

entendimento generalizado da Educação de Adultos, estiveram dois homens que colocaram na agenda política a temática da educação ao longo da vida, justamente, Paul Lengrand e Edgar Faure.

Segundo um relatório de Paul Lengrand que a Comissão Internacional da Unesco analisou – *An introduction to lifelong education* –, “(...) a educação permanente era o princípio unificador que permitia reunir, num todo coerente, os vários aspetos da educação” (Lengrand, 1976, citado por Nogueira, 1996, p.37). Carneiro (1988, citado por Nogueira, 1996), analisa esta neo-conceptualização educativa de forma pragmática ao referir que

(...) nos anos 60 e 70 a evolução apresentou formas alternativas de escolas, isto é, a educação institucional, enquanto que nos anos 80 e 90 começará a subir de importância a educação não institucional, com relevo para a multiplicidade dos meios formativos que concorrem com a escola, desde os computadores domésticos à organização educativa dos lares. (p.37)

Por sua vez, Faure, convidado a elaborar um estudo internacional sobre o estado da educação – *Learning to be: the world of education today and tomorrow* -, deu sinais evidentes sobre a necessidade de democratização do acesso à educação, uma vez que todos tinham o direito de aprender ao longo de toda a vida, alertando para a necessidade de se proceder à flexibilização do processo de aprendizagem (Elfert, 2016).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem cimentou a relevância da UNESCO no panorama internacional, na medida em que defendia o direito à educação por parte de todas as pessoas (Barros, 2011). Aliás, esta era uma “tarefa prioritária e indissociável dos processos de desenvolvimento e democratização da humanidade (Silvestre, 2011, p.96). Num plano sociopolítico, Barros (2011) regista ainda a importância da defesa da paz no mundo e do desenvolvimento socioeconómico de todos os países como “motor” da modernização e da sã convivência entre todos.

Num contexto de pós-guerra e veiculada à determinação generalizada da necessidade de decisões pela paz, realizou-se a 1ª CONFITEA da UNESCO em 1949, na cidade de

transformação da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana. E a educação durante toda a vida permite ordenar as diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os” (Rico & Libório, 2009, p. 39).

Elseneur, na Dinamarca. Proclamou-se, então, o consenso para a prática de uma educação sem restrições, sem condicionalismos e pré-determinismos, num espírito de tolerância, aproximando povos e governos, direcionando a ação para a melhoria das condições de vida das populações de modo a criar e promover situações de paz e entendimento, e reconhecendo a importância estratégica da Educação de Adultos (Cavaco, 2008). As disparidades entre os Estados Membros, a nível económico e a nível social, foram a causa para as reflexões e recomendações produzidas nesta primeira Conferência (Bergano, 2002). O primeiro passo consistiu, por um lado, no reconhecimento das idiossincrasias de cada Estado Membro, valorizando-as e apostando na sua identificação e, por outro lado, na necessidade de formar quadros que pudessem dar resposta a estas mesmas necessidades (Barros, 2011), nomeadamente ao nível da formação de professores de Educação de Adultos (Bergano, 2002).

Silvestre (2011) refere mesmo que as principais ideias que enquadraram esta 1ª Conferência remetiam para a necessidade de se refletir sobre os objetivos da Educação de Adultos, o seu conteúdo, as instituições e problemas de organização, os métodos e as técnicas e os meios para estabelecer canais de comunicação e colaboração internacional de forma permanente.

Onze anos mais tarde, na Conferência Internacional de Montreal, em 1960, e num período áureo de prosperidade a nível mundial, é consagrada à Educação de Adultos, formalmente e de forma universal, uma relação estreita com o desenvolvimento económico, uma vez que começava a notar-se um acelerado crescimento da Economia, num mundo já em mudança acentuada. Cavaco (2008, p.48), reiterando esta ligação e este impulso à Educação de Adultos, cita a UNESCO (1960): “a conferência convida os governos a considerarem a Educação de Adultos não como o apêndice, mas como a parte integrante dos seus sistemas nacionais de educação”. Este é o desafio lançado na 2ª CONFINTEA. Num tempo em que a mudança acelerada se começa a fazer sentir, era necessário apostar na (in)formação das pessoas para que pudessem passar a ter “armas” que lhes permitissem “ler” o mundo à sua volta, e dar resposta às necessidades de inovação técnica e tecnológica que começavam a surgir. Era importante preservar a paz para que o desenvolvimento económico progredisse e neste sentido, tornava-se urgente intervir, através da Educação de Adultos, nos domínios da Alfabetização, Formação Profissional e Educação Permanente (Silvestre, 2011).

A prioridade passava agora por apostar na educação básica de adultos, de forma a combater o analfabetismo funcional e o analfabetismo regressivo, os quais eram considerados obstáculos ao desenvolvimento económico que proliferava (Barros, 2011). Destacamos duas conclusões desta Conferência que merecem referência para Romera (2003):

i) o relevo dado à formação técnico e profissional enquanto finalidade da Educação de Adultos (tornava-se imperativo que os jovens e adultos aprendessem um ofício ou uma profissão, privilegiando conhecimentos teóricos e práticos de maneira a corresponder às necessidades reais e concretas da Economia);

ii) a fronteira entre a educação de jovens e a Educação de Adultos deveria ser menos evidente, menos rígida e encarada numa lógica de continuidade, uma vez que sobressaía uma perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida. É nesta altura também que se incluem as mulheres e os jovens como público-alvo destas novas iniciativas. Bergano (2002) aponta algumas finalidades da Educação de Adultos que resultaram de propostas da Conferência, das quais destacamos:

- Favorecer a construção de uma identidade cultural traduzida no sentimento de orgulho e pertença à cultura tradicional;
- Promover a capacidade crítica dos adultos numa lógica de compreensão e aceitação da mudança;
- Veicular a Educação de Adultos enquanto direito e estratégia de desenvolvimento individual, de forma a potenciar capacidades;
- Promoção da tolerância, solidariedade e compreensão internacional;
- Educação da Mulher.

Um dos principais resultados desta segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.

Na 3ª CONFINTEA, que decorreu em 1972, em Tóquio, no Japão, onde se trabalharam as temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Media e Cultura, apostou-se nas premissas de que a Educação de Adultos teria, como elemento essencial, a Aprendizagem ao Longo da Vida e que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar o desafio mundial da não diminuição das taxas de analfabetismo. Diante da constatação de que a instituição escolar não conseguia garantir a educação integral, perspectivou-se a ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extraescolar, envolvendo estudantes de todas as idades.

O relatório final da 3ª CONFINTEA concluiu que a Educação de Adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos a nível educacional, económico, social e cultural das nações, sendo parte integrante do sistema educacional na lógica da aprendizagem ao longo da vida. Bergano (2002) realça que as mudanças nos sistemas educativos decorrem das transformações sociais e dos objetivos de desenvolvimento das comunidades, e que, numa relação bidirecional, estes mesmos objetivos deveriam centrar-se numa perspectiva reformista dos sistemas social, cultural, económico e político. Barros (2011, p.100) sublinha, ainda a este propósito, que “a educação tem sobretudo de dar resposta às necessidades do Homem contemporâneo (...) através da execução de um sistema de educação permanente”. De facto, nesta 3ª Conferência, começa a esboçar-se o quadro concetual da Educação Permanente, operacionalizado numa lógica de alfabetização funcional, e que “se traduz na capacidade do homem perceber, interpretar, decodificar o mundo em que vive (Silvestre, 2011, p.106), correspondendo assim ao preconizado pela própria UNESCO (1972, citado por Silvestre 2011, p.106): “(...) todo aquele que é alfabetizado funcional é capaz de se movimentar no mundo em que vive, de um modo autónomo e participativo”.

Um dos aspetos relevantes da Conferência de Tóquio, segundo o mesmo autor (Silvestre, 2011), foi a identificação de um erro do passado e que tinha sido justamente circunscrever a alfabetização funcional ao desenvolvimento económico numa relação de causa-efeito, marginalizando as dimensões social, cultural e pessoal dos sujeitos.

Em consequência e decorrente desta Conferência, na reunião de Nairobi (Quénia), quatro anos mais tarde (1976), na Recomendação sobre o Desenvolvimento da

Educação de Adultos, surge então associada ao movimento da Educação Permanente, a modalidade de Educação de Adultos universal e determinante para o entendimento do adulto enquanto protagonista decisivo da sociedade do conhecimento:

A Educação de Adultos passou, desde então, a designar a totalidade dos processos de educação, seja qual for o seu conteúdo ou método, constituída por atividades formais ou não formais, que prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nas escolas e universidades, ou na forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas adultos pelas sociedades a que pertencem, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas competências técnicas e profissionais ou lhes dão uma nova orientação, perspetivando o enriquecimento integral do homem e participando num desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1978, citado por Alcoforado, 2000 p.49).

Esta Recomendação, nas palavras de Ireland e Spezia (2014) revelou-se de extrema importância na opinião destes autores,

não só porque captou o estado das circunstâncias institucionais, metodológicas e específicas da Educação de Adultos naquele momento em cada país, mas também por dizer muito sobre a Educação de Adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida, a Educação de Adultos como educação básica (e como Educação para Todos – EPT), o desenvolvimento e a convergência da Educação de Adultos e da educação permanente e o conceito de unidade na diversidade. (p. 22)

A educação é então considerada como processo contínuo que decorre ao longo de toda a vida, tendo na sua base um processo continuado de construção do indivíduo, colocando o sujeito no centro do processo educativo. Canário (1999) veicula a este propósito que

(...) esta reorganização e reequação do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação e tem por base três pressupostos principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade. (p.88)

Segundo Alcoforado (2008, p.43), “a Declaração de Nairobi confirma o homem como agente da sua educação, através da interação permanente da sua reflexão e das suas

ações”. O mesmo autor realça ainda que a educação nos domínios cívico, sindical e cooperativo, cultural, artístico, técnico ou profissional se constitui como área de atuação da Educação de Adultos, podendo envolver jovens que já não frequentam a escola (e após a escolaridade obrigatória) e idosos, ampliando assim o público-alvo do campo de ação da Educação de Adultos, enquanto parte da Educação Permanente (Alcoforado, 2008).

É consensual que a Recomendação de Nairobi representa um marco histórico fundamental no domínio da Educação de Adultos ao nível da sua conceção e ao nível dos impactos que teve uma vez que:

(...) tendo em conta a maneira completa e desenvolvida como aborda os seus diferentes aspetos, o documento assume as dimensões de um autêntico tratado de Educação de Adultos (...) podemos considerá-lo como a Carta Magna (...) verdadeiro ponto de partida de todos os futuros projetos e ações neste domínio. (Ribeiro Dias, 1982, citado por Barros, 2011, p.101).

De facto, segundo Barros (2011, p.101), esta abordagem da Educação de Adultos, engloba práticas educativas de “segunda oportunidade da educação inicial” assim como “(...) a atualização e adaptação, bem como situação regulares ou não regulares de ensino que permitam ou não a obtenção de certificação”.

A 4ª CONFINTEA, realizada em 1985, em Paris, depois da Conferência de Nairobi, veio reafirmar a “necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal dos cidadãos” (Bergano, 2002, p.138).

Segundo Ireland e Spezia (2014, p.43), a Educação de Adultos é tida como um meio para “alcançar a justiça social e a igualdade educacional”, assim como é considerada crucial para o desenvolvimento económico. Nesta altura, a Educação de Adultos possuía “um vínculo forte com o emprego e uma capacidade de ajudar as pessoas a lidar com mudanças tecnológicas, económicas e sociais. Nos países menos desenvolvidos, o foco (...) é ainda o de oferecer educação para quem não teve a oportunidade de acesso à escola” (ibidem, p. 43).

Barros (2011, p.101) destaca que esta Conferência de Paris “parte da ideia base de que aprender é a chave do mundo e cujo tema principal seria o direito de aprender”, relevando-se a aprendizagem autodirigida como novo conceito do campo da Educação

de Adultos. Já Silvestre (2011, p.110) releva o facto de, nesta altura, assistirmos a uma viragem no paradigma da Educação e Formação de Adultos, a qual aponta agora para questões associadas à tecnologia e à economia como causas e efeitos da Educação e Formação de Adultos nas sociedades modernas, “em detrimento da questão humanista e social que sempre acompanhou a filosofia da Educação e Formação de Adultos, ou seja, uma Educação/Formação Permanente e Comunitária”. O mesmo autor considera que a filosofia então vigente de “fazer assentar a EFA e a concretização de projetos de educação/formação permanente e comunitária numa lógica, ainda que veladamente, economicista (...)” desvirtua a lógica humanista (holística) dos princípios da Educação Permanente (Silvestre 2011, p.111).

A Conferência de Paris reafirmou ainda um aspeto relevante, segundo Barros (2011, p.101): o valor educativo de situações extraescolares (aprendizagem informal), evidenciando assim uma ideia de Educação Permanente que “integra educação escolar e educação extraescolar, não numa perspetiva mutuamente exclusiva, mas como formas de educação complementares” (Bergano, 2002, p.139).

Nesta Conferência, constata-se ainda o envelhecimento da população, alertando-se para as repercussões desta nova realidade demográfica, no domínio da educação, e identificando-se a necessidade de “criar estruturas que permitam o acesso, de todos, à educação e à cultura, independentemente da sua idade, ou estatuto profissional” (Bergano 2002, p.139).

Ireland e Spezia (2014, p.43) resumem as conclusões desta CONFINTEA referindo que “a Educação de Adultos precisa de interagir com a mudança tecnológica, procurar formas para superar o analfabetismo e, concomitantemente contribuir para resolver os problemas principais “de nossos tempos”.

Portugal participou pela primeira vez num encontro que veio reforçar e “fortalecer as ligações entre educação formal e não formal, para que assim se possam dar as condições necessárias e estimular a participação dos cidadãos” (Nico, 2011, p.36). Esta *extensão* do formal ao não formal ganhou importância na intencionalidade com que se debateu na Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a aplicabilidade destes princípios às práticas de cada país (Nico, 2011).

Silvestre (2003, p.92) refere, no entanto, a este propósito, que é a partir desta Conferência que o conceito de Educação/Formação Permanente “começa a perder a sua originalidade e diluir-se, começando a ser confundido mais com o conceito de educação ao longo da vida”, citando mesmo uma parte das Recomendações da Conferência de Paris que sublinha esta ideia: “Recordando que esta participação só se obtém através de uma educação reconhecida como um direito de todos e ao longo de toda a vida”.

A 5ª CONFINTEA realizou-se, em 1997, na cidade de Hamburgo, tendo como título/tema “Aprender em Idade Adulta: Uma Chave para o Século XXI”. Esta Conferência dá início ao movimento mundial de aprendizagem ao longo da vida. Cavaco (2008, p.70) refere que “A ideia chave que orienta o discurso é a da necessidade de se adotar uma nova visão da Educação de Adultos, numa perspetiva mais ajustada às sociedades modernas”.

Na Declaração de Hamburgo, em 1997, podemos confirmar o pressuposto de que um desenvolvimento justo e sustentável será o resultado da existência de uma sociedade participativa, a qual se baseia num processo de desenvolvimento pleno centrado no ser humano; de facto, a perspetiva de aprender ao longo da vida começa com a conceção deste e termina com a sua morte, constituindo-se assim como uma tarefa de vida (Simões, 2001b p.3).

Melo et al. (2002, p.22) sublinham o surgimento de “um novo conceito Educação de Adultos que seja simultaneamente holístico, para abordar todos os aspetos da vida”. A partir deste momento, assistiu-se a um movimento mundial em prol da ALV que veio veicular a tendência, segundo Nico (2011, p.38) para que a “Educação e Formação de Adultos, assente numa nova noção (ou pelo menos renovada) do adulto, enquanto adulto aprendiz (adult learner)”, combatendo a ideia de oferta de segunda oportunidade, sob a forma de Ensino Recorrente (Nico, 2011) que ao longo de duas décadas comprovou a ineficácia deste sistema.

Ireland e Spezia (2014) referem-se à definição de Educação de Adultos que a Declaração de Hamburgo proclama, com base no Relatório de uma Conferência Regional Preparatória da 5ª CONFINTEA como sendo:

(...) o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades,

enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (p.48)

De acordo com Barros (2011, p.102), na Conferência de Hamburgo reforçam-se as ideias e linhas de ação que vêm da CONFINTEA anterior, mas promove-se uma “aproximação maior com a perspectiva dominante na atualidade: a aprendizagem ao longo da vida, que toma a aprendizagem de adultos como ferramenta de um novo paradigma societal”.

Fazer parte das chamadas sociedades do conhecimento pressupunha que a Educação de Adultos nesta nova perspectiva, permitisse o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual e coletiva dos cidadãos e das comunidades. Era o tempo de “permitir e capacitar as pessoas e as comunidades para que assumam o controlo do seu destino e do destino da sociedade para enfrentarem os desafios com que se depararão no futuro” (Bergano, 2002, p.142). Este era o tempo em que a responsabilidade da aprendizagem estava do lado de quem aprende, devendo procurar oportunidades de enriquecer o seu leque de conhecimentos e o seu perfil de competências. No entanto, ao mesmo tempo, o conceito de alfabetização surgia agora como a necessidade de nos mantermos atualizados, detendo competências fundamentais para resolvermos os problemas do quotidiano. A alfabetização deixava de ser remediativa, nos domínios da escrita, da leitura e do cálculo mas passava a ser uma exigência dos tempos modernos, em muitos casos acentuando as desigualdades sociais, uma vez que se exige às pessoas “uma postura de responsabilização na construção e evolução do seu saber, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra” (Cavaco, 2008, p.76).

Após a CONFINTEA de Hamburgo, o Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, confirmou uma “aposta conjunta e decidida num conceito de aprendizagem ao longo da vida que acompanhe uma transição sustentada e com sucesso, para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento e na formação” (Rico & Libório, 2009, p.35). O objetivo era claro: “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e

competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social (ibidem, p.35).

É neste âmbito que surge o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000). Nesta altura, a visão para a Europa passava pela criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, de forma a prover os cidadãos de meios para circular livremente entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países, capitalizando ao máximo os seus conhecimentos e as suas competências (Comissão Europeia, 2001). Este espaço europeu, transversalmente instituído, devia permitir, através de uma política comum de educação e formação ao longo da vida, “... manter a competitividade económica e a empregabilidade (...), e combater a exclusão social, o que significa que o ensino e a aprendizagem deverão dar prioridade aos indivíduos e respetivas necessidades” (Comissão Europeia, 2000, p.7).

Finalmente, a última CONFINTEA decorreu em Belém do Pará, no Brasil, em 2009 e veio reivindicar todo o potencial da aprendizagem ao longo da vida e da Educação de Adultos na construção de um futuro melhor para todos (Silvestre, 2011). Assim, foi em torno de 7 eixos que os Estados Membros se conciliaram no compromisso reiterado e exigido de promover ações que se concretizem nos seguintes domínios:

- ❑ Alfabetização;
- ❑ Políticas;
- ❑ Governança;
- ❑ Financiamento;
- ❑ Participação, inclusão e equidade;
- ❑ Qualidade;
- ❑ Monitorização.

O documento *Marco de Ação para Belém*⁸ (2010) procura, através de recomendações aos Estados Membros, firmar o compromisso de “desenvolver um conjunto de indicadores comparáveis, de estabelecer um mecanismo de monitoramento regular para

⁸ Plano de Ação resultante da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEDUCAÇÃO DE ADULTOS que decorreu em Belém, no Brasil, em dezembro de 2009.

avaliar os compromissos assumidos e de elaborar um relatório trienal a ser submetido à UNESCO” (Ireland & Spezia, 2014, p.53), de forma a melhorar a qualidade das fontes e das vias de obtenção de dados e informação.

Nesta CONFINTEA e no âmbito do Relatório de Monitorização Global (documento preparatório das CONFINTEA que permitia analisar o “estado da arte” da Educação e Formação de Adultos em cada Estado Membro), ficou evidenciada a diversidade de ações de Educação e Formação de Adultos, uma vez são abrangidos “programas de alfabetização, educação compensatória ou equivalência, cursos dedicados à formação vocacional e técnica, programas voltados para o desenvolvimento de habilidades para a vida e acesso às novas tecnologias de comunicação e informação (TIC)” (Ireland & Spezia, 2014, p.50). Além disto, é possível constatar ainda os baixos índices de participação e o acesso desigual às oportunidades de aprendizagem. Um dos grandes problemas (talvez o maior problema) das CONFINTEA identificado neste relatório é mesmo o facto de a Aprendizagem ao Longo da Vida permanecer mais como visão do que realidade (Ireland & Spezia, 2014). Na verdade, e da análise do histórico do trabalho da UNESCO no âmbito destas conferências, Lima (2010, p.32) fala mesmo de uma UNESCO “pouco escutada por muitos governos”.

Mais do que ações concretas, estamos naturalmente a falar da necessidade de criação de um Sistema de Educação e Aprendizagem de Adultos (EAA – expressão veiculada no Plano de Ação da 6ª CONFINTEA realizada em Belém, no Brasil) que, nas suas diversas dimensões, deve atender as necessidades e expectativas de cada um, de cada cidadão, possibilitando a intervenção estatal, mas também o recurso a operadores privados. Lima (2010), refere mesmo a este propósito que não é benéfico que a sociedade civil não possa assumir um papel de algum protagonismo, evidenciando até excessiva retórica governamental em assuntos desta natureza.

Silvestre (2011) realça que a CONFINTEA do Brasil reconheceu que a aprendizagem (permanente e ao longo da vida) é determinante para fazer face à pobreza, promover a equidade e a inclusão social, e favorecer a consolidação das sociedades do conhecimento. Alfabetizar hoje passa por manter atualizado o nosso manancial de competências na relação diária com os “*upgrades*” do conhecimento. É por isso que a Conferência de Belém elegeu a alfabetização, mais uma vez, como o desafio a enfrentar, tendo sido “declarada como o *empowerment* e o alicerce mais importante sobre o qual

se devem construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida” (Silvestre, 2011, p.125).

Um dos aspetos que a Declaração de Belém sublinha é que continua a ser subestimado o papel e o lugar da aprendizagem e Educação de Adultos na aprendizagem ao longo da vida. É necessário que outras áreas de atividade reconheçam a sua importância, o que efetivamente não tem acontecido, permanecendo a Educação de Adultos numa espécie zona cinzenta, de todos e de ninguém, fragmentando ainda mais um campo de ação fundamental para as sociedades ditas modernas. Os desafios são muitos e as questões ligadas ao financiamento da Educação de Adultos permanecem em muitos casos como prioridades secundárias. Em muitos países, os Programas de Educação de Adultos surgem associados apenas à formação profissional e vocacional, deixando de lado uma visão integradora e sistémica deste sistema e do próprio indivíduo. Além disso, é preciso interiorizar que este é um campo onde não se é educador de adultos apenas porque se quer, é preciso (in)formar profissionais e técnicos para a especificidade, abrangência e alcance desta área, e as idiosincrasias dos contextos, das comunidades e dos próprios indivíduos (Ireland & Spezia, 2014).

Apesar destes desafios, a Declaração de Belém reconhece avanços neste domínio. No âmbito da preparação desta CONFINTEA, foram enviados relatórios por parte de Estados Membros da UNESCO que evidenciaram avanços e inovações na Educação e Aprendizagem de Adultos. O caso da União Europeia é referido através da Estratégia de Lisboa 2000 – Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.

Um outro aspeto relevante é também o facto de Planos de Alfabetização, Programas específicos e campanhas terem sido reativados e melhorados, fazendo-se mesmo uma referência estatística de algum significado:

“O período de 2000-2006 registrou um aumento nos níveis de alfabetização de adultos de 76% para 84%. O avanço foi especialmente marcante nos países em desenvolvimento” (Ireland & Spezia, 2014, p.275). Os mesmos autores destacam ainda aspetos concretos que sustentam este avanço, como o alcance das oportunidades de aprendizagem junto do público feminino, a aposta nas Tecnologias de Informação e Comunicação que concretizam o paradigma de aprendizagem à distância e a convergência sistémica em torno das respostas educativas combinando as três tipologias de aprendizagem: formal, não formal e informal.

Aliás, a este propósito, importa destacar que houve um esforço por parte de alguns Estados Membros em implementar sistemas de acompanhamento, supervisão e avaliação destes programas, assim como sistemas de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagem além da articulação destes programas e projetos com a sociedade civil, as empresas e as associações/sindicatos de trabalhadores, o que se tem revelado, ainda que de forma gradual, uma convergência positiva de forma a enfrentar os grandes desafios das sociedades do século XXI.

1.3. Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem ao Longo da Vida: conceitos e perspectivas

A palavra *educação* não é uma palavra unívoca que signifique uma só coisa, mas era (e é) de certa maneira, uma palavra plurívoca, plural que pode implicar as seguintes aceções: a) instituição social, fenómeno e sistema educativo, com todas as suas estruturas; b) produto ou resultado de uma ação, neste caso, educativa; c) processo em termos de desenvolvimento e de interação entre os indivíduos. Nos dias de hoje, a Educação surge como alavanca de desenvolvimento das sociedades e como área de análise sistémica por parte de políticos, docentes e investigadores. Enquanto processo de desenvolvimento, ela é “o atributo próprio da natureza do homem que se faz real nas ações e cenários da vida quotidiana de todas as comunidades humanas” (Gomez et al., p.158).

Sendo uma realidade que se concretiza todos os dias, tal como concebe Patrício (2004), já que

Aprendemos em qualquer circunstância. Aprendemos na circunstância da família (...). Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade de fluir. (...) Aprendemos ainda na circunstância profissional. O trabalho é escola. A profissão é escola. Aprendemos, finalmente, no lazer. O lazer é o outro lado do fazer (...). (p.13)

O indivíduo surge como principal agente do seu processo formativo, registando-se uma evolução da conceção de educação para a mudança, para uma outra conceção de educação na mudança, que devolve protagonismo e autonomia aos indivíduos na construção do seu percurso formativo.

Em termos globais, podemos dizer que certas conquistas da educação tradicional e da educação nova permanecem também como características da educação pós-moderna. Podem ser consideradas como conquistas definitivas para o progresso da educação no mundo:

- i) a ideia de que nos educamos ao longo de toda a vida (educação permanente);
- ii) a ideia de que a educação deve atingir o ser humano na sua totalidade e não apenas torná-lo especialista em alguma coisa (educação integral);

iii) a educação deve ser para todos (educação democrática).

De facto, a importância da educação enquanto fator estratégico de desenvolvimento e de progresso colhe consensos generalizados, traduzidos em políticas educativas com maior ou menor sucesso na sua implementação, mas sempre integrados num âmbito alargado da educação dos adultos e numa perspetiva global e aglutinadora de políticas e movimentos mobilizadores de construção do futuro. A velocidade de mudança dos novos tempos e a tecnologização do acesso e processamento de informação, não devem colidir, mas sim integrar a pluralidade e multidimensionalidade de uma educação que se constrói com e para a comunidade, e que deverá ser marcadamente multicultural e comunitária.

Após vários anos de indiferença, incerteza e improvisação, surgiram autores que concebem um novo domínio de investigação-ação na área científica das Ciências da Educação, precisamente a Educação de Adultos. Mais do que uma nova área de estudo e de ação política e pedagógica, é ancorada num estatuto científico e epistemológico que ainda vagueia entre a imprescindibilidade e a marginalidade (Correia, 1993) tal como entendemos hoje o plano das Ciências da Educação no panorama político, social e científico atual.

Canário (1999) refere mesmo que o campo de ação da Educação de Adultos pode ser tão abrangente e generalista que se constitui como uma área de práticas educativas acentuadamente de cariz reflexivo e de objeto de investigação que veio colocar em causa os pressupostos do “experimentalismo de raiz positivista que marcou as Ciências da Educação até aos anos 60” (p.19).

Semelhante posição adota Estrela (1999), quando refere a perda de estatuto da Psicologia na cientificação do fenómeno educativo, surgindo, na segunda metade do séc. XX, novos olhares sobre a Educação, a partir de diferentes paradigmas e de outras ciências. Este *acoplamento* a questões educativas teve o condão, segundo o mesmo autor, de problematizar e *objetivar* novos desafios na sociedade, permitindo o alargamento da “educação, como prática (...) a vários domínios da vida social: educação permanente, formação profissional, educação ambiental, educação médica, acentuando a vocação interdisciplinar das Ciências da Educação” (Estrela, 1999, p.8).

Ainda neste domínio, o facto de a articulação da investigação educacional com a ação educativa ter vindo a acentuar-se, nomeadamente no âmbito de estudos académicos que muitos professores, técnicos e mediadores no campo da Educação têm vindo a desenvolver na área das Ciências da Educação (no campo da Educação de Adultos) vislumbra uma nova vaga de saberes construídos em *ação*, por estes intervenientes, que têm vindo a conquistar o seu espaço de influência e de mediatização nas abordagens pedagógicas em Portugal, seguindo assim o exemplo francês que Mialaret refere, e que nesse caso específico, por exemplo, considerou que a criação das Licenciaturas em Ciências da Educação em França, em finais de 60, representou um forte impulso no desenvolvimento da investigação educacional (Correia, 1993).

Ao longo do último meio século e decorrente de acontecimentos históricos, sociais e culturais, o paradigma da Educação de Adultos proliferou, ampliando e diversificando as suas práticas, espaços, contextos, pedagogias e públicos, de tal forma que surge, por exemplo e após a 2ª Guerra Mundial, como *alibi* político e *bandeira* social e socializadora de uma nova era. Emergiu nos últimos anos como um campo de ação abrangente, a partir da valorização das múltiplas fontes de aprendizagem disponíveis para os adultos e em razão das mudanças operadas no contexto laboral, social e profissional do espaço europeu.

A relação complexa no plano de análise da dialética entre Educação e Desenvolvimento está no centro da discussão sociopolítica, nomeadamente em termos da reflexão sempre necessária e cada vez mais urgente sobre as potencialidades de uma Educação para Adultos, enquanto prática formativa e geradora de dinâmicas de aprendizagem formal mas sobretudo de aprendizagem informal e não formal.

Danis e Solar (1998, p.12) afirmam mesmo que as perspetivas de abordagem à prática educativa com adultos devem considerar a singularidade do indivíduo, integrando a “questão da diversidade dos tipos de desenvolvimento e de aprendizes adultos” e eliminando concepções pré-deterministas que concebiam o adulto como incapaz de aprender, estando “previsto” antecipadamente o seu desenvolvimento segundo modelos com origens em áreas científicas como a Psicologia e a Sociologia.

As pesquisas e estudos recentes apontam caminhos e concepções de desenvolvimento e aprendizagem dos adultos que justificam um interesse crescente nesta matéria, com o intuito de “compreender melhor a dinâmica, que subentende, no adulto, a integração das

aprendizagens realizadas, bem como a evolução pessoal que lhe pode corresponder” (Danis & Solar, 1998, p.15).

Um destes estudos é o de Merriam e Clark (1991), cujo título *Lifelines: Patterns of Work, Love and Learning in Adulthood* corresponde aos domínios do desenvolvimento psicossocial e da aprendizagem do adulto. Uma das principais conclusões deste estudo acentua a relação entre acontecimentos marcantes na vida das pessoas e experiências de aprendizagem, com uma base familiar e profissional, e que traduzem uma atribuição de significado por parte do adulto que surge ligada à “aquisição de competências precisas, ao desenvolvimento de uma identidade pessoal mais autónoma e interdependente, ou ainda a um alargamento da filosofia de vida pessoal” (Danis, 1998, p.39).

Em consequência dos diversos modos de aprender, os adultos vão construindo o seu património pessoal através da aquisição de competências e de processos de aprendizagem necessariamente formal (conduz a diplomas e qualificações reconhecidos pelos sistemas de educação e formação), não-formal (é essencialmente um processo de aprendizagem social centrado na pessoa através do desenvolvimento de atividades fora do sistema de ensino formal e complementar deste – a música, a arte, o voluntariado, etc...) e informal (aprendizagens espontâneas e quotidianas, confundindo-se com o processo de socialização dos indivíduos).

Tem sido ao longo dos últimos anos que o entendimento acerca da Educação de Adultos e dos seus limites e potencialidades vem mostrando uma linha de pensamento, de investigação e de divulgação do conhecimento produzido e replicado que consegue hoje estar na Agenda Política da União Europeia. A Educação de Adultos tem vindo a “alargar” o seu espectro de intervenção, conhecendo-se hoje e estando devidamente estudados e documentados, bons exemplos desta diversidade através de ações e projetos que de alguma forma contribuíram para a conceber como um filão praticamente inesgotável que urge “explorar”.

Neste contexto, partimos dos modelos predominantes na Educação de Adultos no século XX, propostos por Fernandez (2006) para nos determos na temática sobre a relevância da Aprendizagem ao Longo da Vida nos tempos modernos, em que a economia, a produtividade e os mercados dominam as opções e as escolhas individuais.

Fernández (2006) tipifica 3 modelos:

- Modelo recetivo alfabetizador;
- Modelo dialógico social;
- Modelo económico produtivo;

O modelo recetivo alfabetizador coloca ênfase na aprendizagem de “códigos de leitura (...) em detrimento dos códigos de emissão” de mensagens (Fernandez, 2006, p.17.) limitando a expressão própria e potenciando a assimilação. Neste modelo, o sentido da alfabetização incide quase em exclusivo numa filosofia “bancária” da educação⁹ (Freire) ou mesmo behaviorista (Watson).¹⁰

O modelo dialógico social, durante o século passado, nomeadamente a partir de 1950, vem colocar a aprendizagem (em detrimento do ensino) no centro da problemática da Educação, conferindo poder, protagonismo e proatividade ao sujeito, *encenador* da sua própria construção enquanto cidadão aprendente. Este modelo vem trazer novas perspetivas dos processos de aprendizagem, “mais interativos entre potencialidades e necessidades, entre procura e ofertas, entre aprendizes e formadores, entre espaços e tempos específicos de aprendizagem com lugares e tempos de vida comuns” (Fernandez, 2006, p.40);

O modelo económico produtivo acentua a individualização dos percursos de aprendizagem, numa lógica competitiva e de *mercado*, considerando questões como o emprego e o desenvolvimento económico no centro da ação e da iniciativa individual. Este modelo emerge nos finais do século passado e tem associada a perspetiva de que a educação é um dever de todos os indivíduos, promovendo a responsabilização individual e reforçando a ideia de que cada indivíduo “é o “gestor de si”, responsável pelo seu percurso formativo e pela sua empregabilidade” (Cavaco, 2008, p.116).

É um facto, face aos números e estatísticas mais atuais, que Portugal continua a ter necessidade de colmatar défices de escolaridade / qualificação da população adulta. Este

⁹ Como já referimos anteriormente, na filosofia pedagógica de Paulo Freire, a conceção bancária de educação estabelece uma ação dominante do educador sobre o educando na medida em que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (...) O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência” (Freire, 1970, p.37).

¹⁰ “As teorias comportamentalistas, ou o behaviorismo, são uma corrente que afirma que o único objecto de estudo da psicologia é o comportamento observável e susceptível de ser medido. De acordo com esta corrente, o comportamento dos indivíduos é observável, mensurável e controlável cientificamente, tal como acontece com os factos estudados pelas ciências naturais e exactas” (Disponível em: https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/0/teo01/04teo01.htm).

desígnio tem conhecido contributos importantes já neste século, desde o seu início, através de Programas e Iniciativas de natureza estatal, que têm colocado a Educação e Formação de Adultos no centro das prioridades políticas. No entanto, hoje, a maior parte das pessoas não faz formação por razões exclusivamente académicas, pessoais ou sociais, mas sim devido às exigências que o mercado de emprego lhes coloca.

A aquisição de novas competências básicas que “*fogem*” do quadro dos sistemas educativos, ou o aperfeiçoamento de formação adquirida são o móbil das pessoas que hoje frequentam processos formativos, procurando entidades (que não a Escola) que consigam corresponder aos desafios e exigências dos seus trabalhos. Estas entidades são normalmente empresas ou sindicatos que estão ativos nesta demanda da competitividade, em articulação permanente com as necessidades do mercado.

Cavaco (2008) enquadra esta realidade numa lógica de gestão de recursos humanos, colocando nas pessoas a exclusividade e a responsabilidade de aprender (já que se aprende ao longo da vida), estimulando assim o chamado “mercado da aprendizagem” (Jarvis, 2000, citado por Cavaco, 2008, p.115).

Este quadro traz consigo pelo menos uma perversidade: continuam a ser as pessoas que mais formação fazem a procurar mais oportunidades de formação, o que acentua as desigualdades entre quem precisa de adquirir competências básicas, por exemplo, e quem aposta na sua formação e tem acesso às oportunidades para corresponder aos desafios laborais e progredir na carreira e na estrutura social. Cavaco (2008, p.115) evidencia isto mesmo ao referir “estudos demonstram que são precisamente os indivíduos com níveis educativos mais elevados os que mais aderem e rentabilizam as formações de carácter formal que têm possibilidade de frequentar ao longo da vida”.

Este fenómeno, segundo Fernandez (2006, p.72), designado “Efeito Mateus”, revela isto mesmo, ou seja, aquele que detém mais conhecimento, mais deseja saber, procura mais saber e encontra contextos onde acede a esse saber, e o que menos conhece e sabe, terá menor necessidade de aprender (não tem sequer consciência dessa necessidade), não o manifestando e não tem respostas formativas adequadas para aprender. Fernandez (2006) refere igualmente que a produtividade, a qualidade de vida dos cidadãos e a coesão social estão diretamente associados de forma positiva aos níveis de formação das pessoas, segundo alguns estudos mais relevantes sobre o capital humano.

Aponta ainda o mesmo autor que a aprendizagem, fruto das exigências laborais, revela-se hoje como investimento relevante para as empresas, e prioridade nas reivindicações dos colaboradores, tal como Siteo (2006, p.283) quando alerta que “a vantagem concorrencial depende cada vez mais dos investimentos em termos de capital humano”.

Estudos mais ou menos recentes, dos quais o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2005 é um exemplo, demonstram que uma distribuição equitativa das competências influencia fortemente o desempenho económico em geral. Demonstra, igualmente, que a distribuição de competências influencia positivamente, a longo prazo, os níveis de vida e a produtividade: investimentos mais equitativamente distribuídos no desenvolvimento de competências podem estimular o crescimento, tornando a mão de obra em geral mais produtiva (Rico, 2007).

É verdade que a partir de finais dos anos 80, o desenvolvimento económico trouxe novas formas de produção, o que originou novas profissões relacionadas com a gestão da informação e do conhecimento. Neste contexto, e tal como Nogueira (1996) refere:

As novas profissões pressupõem uma nova conceção de trabalhador, mais próximo do artesão independente do que do trabalhador de um processo de fabrico em cadeia – mais empreendedor, mais culto, com horror à rotina, polivalente e com flexibilidade organizacional. O saber é hoje um fluído complexo. (p.56)

Fernandez (2006, p.71), na mesma linha, cita o Relatório do Banco Mundial (1998/1999) sobre Desenvolvimento Mundial com o título “*O Conhecimento ao serviço do Desenvolvimento*” o que demonstra que o conhecimento se tornou no fator mais determinante do nível de vida das pessoas, em comparação com, por exemplo, “a terra, os recursos ou o trabalho”.

Gomez et al. (2007, p.8) afirmam mesmo que “toda a prática pedagógica é uma ação a favor do desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais”. Em sequência, os mesmos autores estabelecem uma relação biunívoca entre educação e desenvolvimento, uma vez que o processo de desenvolvimento, ele mesmo, deveria ser um ato educativo. Para reforçar a sua posição, Gómez et al. (2007) referem Caride e Vargas (2002):

(...) ao educar-se, ao educar, ao aprender e partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma forma de interpretar e transformar o mundo, de aceitar ou recusar um modelo de vida e de desenvolvimento, já que neles se pressupõe e até impõe uma determinada forma de encarar a educação e, com ela, determinados modos de imaginar o desenvolvimento humano. (p.24)

A prevalência de um modelo de desenvolvimento associado ao crescimento económico foi uma realidade até ao início dos anos 70, contrariando um novo olhar sobre desenvolvimento que vem sendo adotado a partir de finais da década de 80. Nessa altura e por ocasião da crise económica que grassou mundialmente¹¹, muitos foram os críticos que vieram colocar em causa um modelo de desenvolvimento que não promovia, ao contrário das premissas teóricas que o suportaram, “(...) um bem estar crescente e generalizado, à escala de cada país e à escala planetária, contribuindo para uma maior igualdade e maior justiça social” (Canário, 1999). De facto, esta associação de desenvolvimento à conceptualização daquilo que era entendido como “mundo moderno” era caracterizada como um “processo de substituição das estruturas arcaicas e tradicionais do sub-desenvolvimento (...) pelas lógicas modernas e progressistas do desenvolvimento (...)” (Amaro, 2003, p.48).

O insucesso deste caminho para a prosperidade a partir do paradigma económico, tornou evidentes assimetrias de diversa natureza, que vieram dividir e distinguir países e regiões entre “pobre” e “ricos”, “desenvolvidos” e “sub-desenvolvidos”. De acordo com Alberto Melo,

“ (...) as estatísticas mostram que o desenvolvimento moderno é acompanhado por uma desigualdade galopante entre pessoas, entre regiões, entre países, entre continentes... Os benefícios do desenvolvimento não são recolhidos por todos, nem sequer pela maioria. (...) O desenvolvimento é uma ideologia, mas é também uma prática de poder, dominação, conquista” (2012, p. 428).

¹¹ Face ao primeiro choque petrolífero no início dos anos 70, a noção de desenvolvimento económico associada ao crescimento económico é colocada em causa devido ao seu horizonte reduzido de alcance do bem estar humano. O “círculo virtuoso do fordismo” como lhe chamou Canário (1999), assentava a sua filosofia no aumento da produtividade, logo dos rendimentos individuais, aumentando o consumo, com impacto direto no crescimento das taxas de emprego e aumento de salários. Esta visão limitada do desenvolvimento coletivo, expressa-se também na “utilização de indicadores de crescimento económico para aferir e qualificar o desenvolvimento dos países” (Amaro, 2003, p.47).

À busca desenfreada pela internacionalização económica dos países, em prol do crescimento económico e da prosperidade, correspondeu a crescente competitividade entre países, dando origem ao processo de globalização que veio acentuar as desigualdades sociais e a dependência entre países.

Em resposta a este cenário, surge uma nova maneira de pensar o conceito de desenvolvimento, contemplando numerosas dimensões, que fazem depender da sua articulação, “a consecução de objetivos inerentes à definição desse processo” (Moreno, 2003, 309), perseguindo a melhoria das condições de vida e do bem-estar das pessoas e do meio que as envolve (Moreno (2003).

Canário (1999, p.63) sintetiza na expressão “pensar globalmente, agir localmente” este novo quadro que se apresenta com 3 características bem definidas:

- multidimensionalidade: o desenvolvimento deve ser encarado numa perspectiva sistémica, englobando a articulação entre vários sectores da sociedade, e não deve ser visto numa lógica redutora com exclusiva responsabilidade da economia no processo de desenvolvimento das sociedades modernas;
- lógica qualitativa: na sequência da perspectiva multidimensional referida anteriormente, não faz sentido que os critérios de natureza quantitativa prevaleçam, devendo ser valorizados critérios de natureza qualitativa;
- valorização do local: deve ser privilegiada uma abordagem integrada, territorializada e a partir dos seus recursos e potencialidades, e não uma abordagem estanque e meramente analítica da realidade local.

O desenvolvimento deve permitir, assim, numa perspectiva envolvente e participada, a partir das próprias comunidades, a manifestação da condição de sujeito nos processos de mudança que ocorrem, e não de mero objeto da ação social (Gomez et al., 2007). É neste enquadramento que o conceito de desenvolvimento pode ser entendido, segundo as Nações Unidas, como um

(...) processo global, económico, social, cultural e político que tende para a melhoria constante do bem estar de toda a população e de todos os indivíduos, com base na sua participação ativa, livre e significativa no próprio

desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios que dele deriva.
(Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, 1986)

Nesta perspetiva, o centro da ação passa a ser a satisfação das necessidades das pessoas e as comunidades locais enquanto consequência deste processo envolvente e integrado, fomentando-se a participação numa lógica de cidadania ativa, de todos para todos (Amaro, 2003). Neste sentido podemos caracterizar Desenvolvimento Local como

o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo, e segundo uma perspetiva integrada dos problemas e das respostas (Amaro, 2003, p.57),

A ação dos atores locais, enquanto produtores e destinatários das atividades e projetos de âmbito local, assim como a dimensão endógena dos recursos, problemas, necessidades e soluções, constituem duas características fundamentais no plano do processo de desenvolvimento das comunidades. De facto, quer esta participação envolvente destes atores, quer a endogeneidade presente na identificação e mobilização dos recursos locais são fatores decisivos nos processos de Desenvolvimento Local, enquanto “(...) processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais e a interação coletiva na resolução de problemas locais” (Canário, 1999, p.66).

Em Portugal, o desenvolvimento local começa a criar raízes nos anos 60, em algumas iniciativas comunitárias desenvolvidas em territórios rurais, num esforço isolado de contrariar a tendência crescente da emigração e a acentuada crise económica (Albino, 2004). Com o passar dos anos, estas iniciativas permitiram alfabetizar pessoas no domínio dos direitos cívicos, sob a capa da clandestinidade, ainda antes da Revolução de Abril de 74. O objetivo era trabalhar com as pessoas a sua capacidade de “ler” o mundo à sua volta, envolvendo-as em iniciativas que as levassem a ter “forma” e “substância” nas suas intervenções, desafiando a conquista de uma autonomia que se pretendia crescente e ativa.

Os movimentos sociais de massas, após a revolução, deram origem a uma consciência crítica que levou ao surgimento de projetos e ideias para melhorar condições laborais e condições de vida das pessoas, procurando consagrar direitos básicos como a educação,

a habitação, o emprego ou a cultura, numa “lógica de emancipação social, económica e política” (Albino, 2004, p. 12).

Na sua relação com a Educação de Adultos, as estratégias e os projetos de Desenvolvimento Local podem encontrar um espaço fulcral de realização. A necessidade de intervir nas pequenas comunidades transporta consigo esta perspetiva das dinâmicas locais em que as práticas de desenvolvimento local se baseiam na “(...) primazia do particular e do específico” – em detrimento das políticas centralistas e indiferenciadas – na “(...) predominância da ação e da auto-organização dos atores locais” – secundarizando instrumentos e estratégias descontextualizadas – na “(...) tónica de valorização dos recursos qualitativos locais” – apostando nas potencialidades dos atores e “encenadores” locais – e na “(...) perspetiva do desenvolvimento como um processo participado e negociado” – estimulando assim a cooperação local em direção a objetivos e metas comuns (Nóvoa et al., 1992, p.21).

Estes pressupostos trazem consigo a necessidade urgente de compreender o desenvolvimento local como um processo diferenciado, específico e de aprendizagem, por excelência, em que algumas ideias se (re)definem no espaço e no tempo das aprendizagens e no conceito de desenvolvimento:

(...) os sujeitos, as pessoas, as redes de ligações ou de laços que se entretecem, os contextos e o conhecimento ou a consciência desses sujeitos, dessas redes de relações e desses contextos ou dessa envolvente físico-biológica, psicossocial, cultural ou multicultural, linguística (uma vez que é na linguagem ou nas linguagens que tudo se diz ou exprime). (Tavares, 1997, p.53)

Não é por acaso que um dos maiores pensadores da Educação de Adultos em Portugal, Alberto Melo, associa este campo às dinâmicas desenvolvidas por diversas organizações de âmbito local, à origem de processos de educação formal, não formal e informal:

(...) o sistema de educação e formação de adultos que conhecemos hoje, foi de certa forma influenciado pelas experiências que ocorreram no seio de processos de desenvolvimento local. As ADL, na sua maioria, desenvolveram intervenções no âmbito da educação e formação de adultos, que preparavam o cidadão de uma forma global, olhando para o seu desenvolvimento pessoal e social, para o

desenvolvimento das suas competências básicas e para a sua formação profissional. (Correia, 2011, p.42)

As Associações de Desenvolvimento Local, por exemplo, trouxeram consigo “a solidariedade entre as pessoas e com as gerações vindouras, a identificação com a cultura de um território, a noção de proximidade e de pertença a uma comunidade” (Candeias, 2002). Esta postura está integrada num modelo, que tem a ambição de envolver as comunidades e desenvolver projetos de intervenção educativa em contextos não propriamente escolares.

Tem sido este o caminho trilhado por organizações e associações em contextos comunitários mais afastados dos grandes centros urbanos, vincando assim o papel da Educação de Adultos nos desafios de promoção do desenvolvimento local e/ou comunitário. Antunes (2007, p.12) destaca esta conceção de Educação de Adultos, na medida em que esta traduz uma “(...) aposta no desenvolvimento de pessoas e comunidades, cuja finalidade é a transformação progressiva de formas de vida mais deficitárias”.

O projeto comunitário, onde todos aprendem, ensinam, educam e são educados, concretiza esta conceção de Educação de Adultos, assente na vivência sociocomunitária quotidiana, embora se encontra claramente ainda subestimada pelo paradigma escolar tradicional (Antunes, 2001).

A ação educativa presente nas atividades que as Associações de Desenvolvimento Local podem levar a efeito constitui-se como pré-requisito, numa perspetiva que pretende fazer coincidir o processo de desenvolvimento com um processo coletivo de aprendizagem. Ora, então, o que se pretende não é mais do que gerar e implementar um processo contínuo, que tenda a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade, com a participação ativa da sua população e a partir das suas necessidades e iniciativas (Carmo, 1999).

Habitualmente subestimadas, as educações não formal e informal, em que os efeitos importam mais que as intenções, constituem a matriz fundamental das aprendizagens significativas. Pequenos passos podem ter um efeito multiplicador que implicará uma aprendizagem social. No modelo de desenvolvimento local, a educação – como parte sobrevalorizada da intervenção – é entendida como sendo um processo permanente em

toda a vida social, adotando um papel central na construção de valores de solidariedade como suporte de uma aprendizagem e de uma vivência coletiva, e ainda, na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar, concretizando-se um dos pressupostos de base da Educação Permanente: aprender a ser (Canário, 2007).

À luz da pedagogia crítica de Freire, o objetivo de um qualquer movimento de desenvolvimento deve ser o de “levar as pessoas a profundamente darem conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1970, citado por Quintas, 2008, p.25).

A fragilidade das dinâmicas locais e regionais de desenvolvimento veio ser posta em causa por um certo movimento emergente de defesa das tradições, de construção de uma identidade e de construção de um futuro diferente próspero e mais feliz. O movimento do Desenvolvimento Local, enquanto paradigma de aprendizagem e transformação de uma comunidade, foi como que uma lufada de ar fresco no panorama educativo e social do país. O segredo está nas estratégias de desenvolvimento que se preconizam. Estas estimulam a valorização das potencialidades que qualquer região rural, por mais estagnada que pareça, encerra em si mesma. Deste modo, os modelos de intervenção e de análise terão de corresponder aos desafios que se colocam, nomeadamente no que se refere à maneira de pensar e de agir, remetendo para o pressuposto de que os métodos assumem muitas vezes um papel fulcral e desencadeador nos processos de desenvolvimento local. (Nóvoa et al., 1992).

Valorizar o que é singular e específico a um nível microssocial, em termos de desenvolvimento, constitui uma das “chaves” do modelo de intervenção de âmbito local. Na realidade, só apostando na valorização dos “atores” locais, em vez de adotar estratégias centralizadoras que mistificam a identidade em torno da qual se define um espaço coletivo, é possível coordenar iniciativas numa perspetiva de conjunto, promovendo e edificando espaços de solidariedade – intergeracional, “que congregam os atores locais numa lógica horizontal de reconhecimento mútuo e de comunicação” (Nóvoa et al., 1992), por forma a cumprir os desígnios da promoção da coesão social e territorial, através da melhoria das condições de vida das populações, e do reforço das competências locais, apoiando e promovendo medidas de apoio à fixação e ao repovoamento das zonas rurais (Candeias, 2002).

Podemos dizer que hoje, o mundo é uma gigantesca “sala de aula” e que “todos falam as palavras da pedagogia (políticos, economistas, psicólogos, ecologistas, padres, polícias, etc.). E que um conceito cada vez mais popular, educação e formação ao longo da vida, alimenta mil projetos e expectativas de transformação da sociedade” (Nóvoa, 1999, p.4). Um novo entendimento da ação educativa tem vindo a marcar a agenda política e social nos últimos anos: a consciência do inacabamento torna o ser educável (Freire, 1999). Esta ideia freiriana pressupõe a continuidade formativa, o tempo da hetero e autoformação.

Vivemos hoje num tempo em que o valor educativo das situações de vida informais e não formais e a adoção de uma perspetiva formativa vertical - abrangendo os vários domínios da existência quotidiana - é uma realidade e um objetivo socializador de comunidades, através da envolvimento dos agentes educativos no sentido de conferir e estabelecer um pólo social de desenvolvimento proliferado pelos próprios atores deste desenvolvimento (Nogueira, 1996). A proximidade das oportunidades educativas, bem como a autonomia resolutiva e a descentralização política de muitas das políticas vigentes, reclamam-se perto dos lugares de vida das populações, onde as necessidades existem (Nogueira, 1996) e um trabalho de aprendizagem partilhada e de reflexão pessoal pode acontecer em todos os momentos da vida, nos mais diversos contextos.

A aprendizagem/formação passou a ser um processo que se confunde com a própria vida dos adultos (Canário, 1999), indo muito para além do modelo socioeconómico que prevaleceu até finais do séc. XX, através do qual “(...) as políticas desenvolvimentistas têm feito da educação e da formação um meio e não um fim para o desenvolvimento” (Ribeiro Dias, 1984, citado por Silvestre, 2011, p.46).

Morin (1984, p.347) salienta que o paradigma do humanismo ocidental tem na sua base um mito: a ideia de que o progresso científico e tecnológico, aliado ao inevitável crescimento económico, traria a plena realização e a felicidade que todos poderíamos ambicionar. Silvestre (2011) a este propósito, de forma lúcida defende que

educação, formação e desenvolvimento, como processos de mudança global, não podem ser entendidos somente na perspetiva do crescimento económico e na criação de emprego, mas têm de ser entendidos também na perspetiva pessoal, na relação sociocultural e na das instituições para que as comunidades não percam a sua própria identidade. (p.47)

Hoje, o desenvolvimento local é uma realidade muito longe da utopia em que a aprendizagem se constitui como um meio em direção a um fim. Os processos de desenvolvimento local são tidos como processos educativos, envolvendo a comunidade local, num movimento que pretende valorizar os conhecimentos experienciais (tidos como uma fonte de cultura e saberes transmissíveis às novas gerações) e a interação coletiva na resolução dos problemas focalizados a nível local (Canário, 1999). Trata-se essencialmente de um “(...) modo de pensar que defende a necessidade de reintroduzir o humano na lógica do desenvolvimento” (Vachon, 1993, citado por Ferreira, 2005, p.399). Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento direciona-nos para o “acesso a um modo de vida no qual a pessoa é mais importante que a produção de bens e serviços, e onde a sua realização pessoal e coletiva tem um interesse superior ao da sua função de consumidor” (ibidem, p.399). Esta relevância atribuída ao indivíduo privilegia a sua ação na própria comunidade, inclusivamente do ponto de vista educativo. Uma vez que a globalização não passou ao lado da ruralidade, o campo educativo é muito mais amplo e diverso que a esfera escolar (Ferreira, 2005). Aliás, estudar hoje o *local* implica analisar, mais do que nunca:

(...) sinergias entre as modalidades formais, não formais e informais de educação; as dinâmicas sócio-educativas que envolvem numa perspetiva geracional, crianças, jovens, adultos e idosos; as dimensões educativas e formativas dos processos integrados de desenvolvimento local; os contextos associativos de participação, solidariedade e cidadania. Postula-se, neste sentido, que o estudo do local em Educação implica o reconhecimento de que o local não é apenas o lugar e que a educação não é apenas a escola. (Ferreira, 2005, p.20)

A aposta na educação e aprendizagem ao longo da vida, na lógica do desenvolvimento local, pretende estimular atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade.

Na perspetiva de Canário (1999), esta forma de pensar o desenvolvimento local engloba um processo coletivo de aprendizagem direcionado para o reforço da autonomia das gentes, por forma a levar a cabo processos de identificação e resolução de problemas, localmente sentidos como pertinentes.

Colocando as pessoas no centro das atividades, procurando que estas construam ou reconstruam o sentido das suas vidas (e que o percecionem envolvendo as gentes de

uma terra na defesa da sua identidade, da sua cultura, das suas tradições, projetos comunitários tentam através da sua intervenção, que a ecopedagogia – promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir do quotidiano (Gadotti, 1998) – de uma forma democrática e solidária, se manifeste através de ações que veiculem o inconformismo e a paixão de quem aprende a viver e a descobrir cada dia, cada sentido, cada significado de coisas simples mas importantes. Mediante a reconfiguração de sentido das situações de vida que a comunicação e as relações entre as pessoas possibilitam, a ecoformação¹² adquire valor formativo de grande interesse, em conjunto com processos sempre enriquecedores de heteroformação e autoformação.

Assistimos hoje a uma convergência de preocupações, partilhadas por um conjunto de países da Europa e do Mundo, com o objetivo de desenvolver e promover iniciativas com a finalidade de fazer face à emergência de uma sociedade contemporânea caracterizada pela interdependência de fenómenos e tendências evolutivas (Rico, 2007).

Na realidade, este é o tempo de novos modelos de trabalho, novas formas de emprego, que surgiram no contexto da globalização, colocando ênfase nas contradições que o mercado de trabalho apresenta e as oportunidades que encerra. Esta situação coloca-nos o desafio e a necessidade, urgente, permanente e sistemática, de desenvolver, adquirir e transferir conhecimento e competências face à imprevisibilidade do futuro. O aparecimento de novas profissões no contexto de um quadro mundial de competitividade e de globalização de mercados, em que fatores como a flexibilidade, a responsabilidade e a capacidade de trabalhar em equipa se afiguram como componentes de um conceito de competência tridimensional (competência em ação, competência de gestão e competência discursiva sobre a própria competência) ao qual a adaptabilidade surge como característica indissociável (Ribeiro, 2006).

Alguns destes fenómenos e tendências prendem-se com as mudanças e transformações no domínio dos sistemas de educação e formação e dos mercados de trabalho e é neste contexto que, desde o início do século, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida toma lugar nos discursos políticos e nas práticas educativas e formativas da Europa e do Mundo.

¹² Ecoformação é um conceito apresentado por Gaston Pineau, na década de 1980, professor de Ciência da Educação na Universidade de Tours (França) e a sua finalidade é o desenvolvimento, individual e coletivo, dos valores sociais e a necessidade da conservação do meio ambiente (Salles, 2017).

Barros (2011) associa a atualidade do conceito à globalização entendida como a proliferação, à escala mundial e de forma instantânea, da informação através das novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Este facto traz um novo entendimento daquilo que passou a ser o espaço e tempo de uma nova economia mundial, influenciada diretamente por um processo de globalização neoliberal que retirou poderes ao Estado e que abre espaço para que novas dinâmicas neoliberais acentuem as desigualdades e o fosso entre classes, aumentando a distância social e determinando impactos profundos nas estruturas sociais que vinham configurando a socialização das pessoas e a forma como se conhece, como se trabalha ou como (e quando) se aprende.

A este propósito, Thorn (2011, p.2) salienta que, a partir dos anos 90, começou a surgir um enfoque central na Aprendizagem ao Longo da Vida numa perspetiva mais utilitarista e com desígnios económicos e muito menos humanista, tal como era preconizada, até aí, através dos princípios da Educação Permanente. O mesmo autor salienta que, do ponto de vista estritamente economicista, a necessidade de apostar na Aprendizagem ao Longo da Vida é entendida como fator crucial para fazer face aos desafios da globalização, ao aparecimento de novas profissões e ao envelhecimento da população, assegurando ainda a inclusão social de pessoas ou grupos em situação de exclusão, numa transição societal que marca a passagem de uma perspetiva de Educação Permanente, para uma perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (Barros, 2011).

Esta transição evidencia dois aspetos relevantes que importa destacar:

- i) a Aprendizagem ao Longo da Vida é vista como requisito para o sucesso individual no mercado de trabalho, fomentando a competitividade entre indivíduos;
- ii) por outro lado, não podemos esquecer o princípio fundamental subjacente à Aprendizagem ao Longo da Vida- aprendemos ao longo da vida, em todos os contextos da mesma (Thorn, 2011; ILO, 2019a).

Segundo a International Labour Organization (ILO, 2019a), o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surge ainda reforçado com as crescentes discussões e debates em torno das mudanças tecnológicas e as suas implicações no futuro do trabalho e do emprego, veiculando ainda mudanças necessárias e urgentes nas políticas e nos sistemas de educação e formação. Esta organização destaca ainda que, no âmbito do

paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, é condição para o sucesso a procura ativa pelo conhecimento, o seu desenvolvimento contínuo e a implementação de novas e melhores soluções para resolver problemas.

A ideia anterior encontra-se explicitada no Relatório *Work for a brighter future - Global Commission on the Future of Work* (ILO, 2019b) que antevê a evolução das sociedades, da economia e do mundo do trabalho, preconizando a necessidade de investir no capital humano, nas capacidades das pessoas e na aquisição, atualização e transformação de conhecimentos e competências de forma a enfrentar as várias transições que vão ocorrer ao longo da vida.

Esta organização, numa publicação de 2019 que assinala o seu centésimo aniversário, intitulada *Lifelong Learning: Concepts, Issues and Actions* (ILO, 2019a) coloca em destaque alguns princípios que historicamente vem apresentando sobre ALV e sobre os quais vem desafiando os países membros para os considerarem nas suas prioridades políticas:

- Adotar uma política de desenvolvimento de recursos humanos, apostando na educação, na formação e na aprendizagem ao longo da vida de forma consistente com as políticas económicas, fiscais e sociais;
- Releva o papel importante que os parceiros sociais podem assumir no suporte e promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida, no âmbito dos acordos coletivos que negociam;
- Desenvolver sistemas nacionais de qualificações que facilitem e potenciem a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Promover a igualdade de oportunidades para homens e mulheres na educação, formação e Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Reconhecer que os trabalhadores devem ter tempo dedicado à formação;
- Criar serviços de colocação de emprego que considerem a vertente de orientação e medidas ativas de emprego como programas de formação para trabalhadores seniores, de forma a mitigar a discriminação face à idade;

- Adotar uma visão holística do Sistema, que possa incluir o desenvolvimento de *core skills*, a consciência dos direitos dos trabalhadores, e a noção de empreendedorismo, enquanto fatores decisivos para a Aprendizagem ao Longo da Vida e a capacidade de adaptação à mudança.

A nível europeu, importa destacar o trabalho de Jacques Delors que resultou na publicação do livro *Educação, um Tesouro a Descobrir*, em 1996, e que é considerado como o “documento fundador desta nova orientação educativa designada por aprendizagem ao longo da vida” (Cavaco, 2008, p.71). No entanto, segundo a mesma autora, o discurso nem sempre é coerente e apresenta linhas de rutura e simultaneamente de continuidade face aos ideais da Educação de Adultos na lógica da Educação Permanente: “os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam, essencialmente, numa visão utópica e humanista” (Cavaco, p.71).

O atual movimento de Aprendizagem ao Longo da Vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo, os referentes à competitividade económica e ao desemprego” (Cavaco, 2008, p.71). Um exemplo disto mesmo prende-se com o conceito de alfabetização. Neste domínio, ao contrário do que acontecia nos anos 70 em que o domínio da leitura, da escrita e do cálculo aliado ao conhecimento de aspetos transversais da vida coletiva (aspetos culturais, sociais e económicos, numa perspetiva de educação integral), caracterizam o núcleo duro das competências básicas e do conceito de alfabetização, vinte anos depois, a alfabetização passa a constituir uma “ferramenta” para a empregabilidade, através do desenvolvimento de competências que permitam o acesso ao emprego e o sucesso na manutenção do mesmo, através da atualização permanente destas competências (Cavaco, 2008).

Foi no Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, do qual resultou o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, que se formalizou, através deste documento, um momento decisivo na orientação das políticas e ações a adotar na União Europeia. De facto, as conclusões deste Encontro confirmam uma aposta conjunta e decidida num conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida que acompanhe uma transição, sustentada e com sucesso, para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento e na aprendizagem.

A Aprendizagem ao Longo da Vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo afirmar-se e evidenciar-se como princípio orientador da oferta e

da participação, num processo contínuo de aprendizagem, intemporal e independentemente do contexto em que ocorra. As mutações sociais e económicas na Europa favorecem esta concetualização e exigem que as oportunidades de educação/formação se afigurem como idênticas numa Europa de futuro, em que os cidadãos participem ativamente na sua construção.

O objetivo é simples: enfrentar as mudanças vertiginosas que vão transformando a nossa sociedade, dando autonomia e responsabilidade às pessoas, garantindo acesso universal e contínuo à aprendizagem – aquisição e renovação de competências – investindo e apostando de forma destemida nos recursos humanos – cidadãos – desenvolvendo métodos de ensino/aprendizagem capazes de oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, integrando os “resultados” dos contextos formativos de carácter não-formal e informal e providenciando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, tão próximas quanto possível dos aprendentes, incidindo nas estruturas que envolvem as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (Comissão Europeia, 2000, p.4).

Este tipo de discurso, presente no Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, acentua a ideia de que a aprendizagem constitui um direito e simultaneamente um dever dos cidadãos, cabendo a estes a iniciativa de procurar gerir a sua “carreira” de aprendizagens, de forma a conseguir melhor emprego, mais competências e evitar situações de exclusão social. A responsabilização individual passa a constituir uma característica diferenciada do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, ficando a cargo de outros setores da sociedade (com muito pouca intervenção do Estado), o papel de dinamização das oportunidades de aprendizagem.

Barros (2011) realça que a Aprendizagem ao Longo da Vida é moda nos discursos políticos sobre Educação de Adultos, especialmente a partir de 1995 (ano europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida) culminando este movimento com a apresentação e disseminação do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.

A argumentação do Memorando aposta sobretudo na importância do investimento em capital humano do qual decorre o seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios têm uma tradução coletiva, no nível de desenvolvimento e coesão da

sociedade como um todo, e uma tradução individual por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam.

A este propósito, a Comissão Europeia (2001) vem reforçar esta mesma ideia ao evidenciar a importância da coesão e inclusão sociais através da Aprendizagem ao Longo da Vida:

a aprendizagem ao longo da vida tem um papel crucial a desempenhar no que respeita à remoção das barreiras que vedam o acesso ao mercado de trabalho e entravam a progressão no seio do mesmo. A luta contra a desigualdade e a exclusão social inscreve-se neste processo. (p.8)

De facto, a redução das desigualdades e a prevenção da marginalização, passam inevitavelmente, pela melhoria dos níveis de educação e formação contínua, quando estes se apresentam acessíveis a todos sem exceção, mobilizando apenas a predisposição e as condições necessárias para aprender.

Thorn (2011) acentua mesmo que, no centro do conceito e do paradigma Aprendizagem ao Longo da Vida, encontra-se a necessidade de estimular as pessoas para que possam aprender a aprender. O autor destaca mesmo a definição de Aprendizagem ao Longo da Vida proposta pela Comissão Europeia, em 2001, numa comunicação final designada *Making a European area of lifelong learning a reality* a qual é particularmente explícita: “Todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, aptidões e competências numa perspetiva pessoal, cívica, social e / ou laboral” (Thorn, 2011, p.3).

O autor destaca ainda as 4 características da Aprendizagem ao Longo da Vida, de acordo com as diretrizes da OCDE em 2004: Visão sistémica, Centralidade do adulto aprendiz, Motivação para aprender e Objetivos múltiplos para as políticas de Educação. Neste sentido, a Aprendizagem ao Longo da Vida é vista como um sistema que deve providenciar oportunidades de aprendizagem, num quadro sistémico alargado, abrangendo todo o ciclo de vida dos indivíduos, e integrando as potencialidades da aprendizagem formal, não formal e informal. É preciso que a oferta formativa corresponda às necessidades e interesses dos indivíduos, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, numa perspetiva muito individualizada e autodirigida, uma vez que ao longo de ciclo de vida vamos

desenvolvendo diferentes interesses e capacidades, é preciso que o “sistema Aprendizagem ao Longo da Vida” vá correspondendo a esta diversidade ao longo da vida, diversificando e operacionalizando os contextos das (novas) aprendizagens. Este é um aspeto importante porque os indivíduos devem manter-se no sistema, e por isso, é preciso que existam oportunidades de aprendizagem que permitam e estimulem a procura por parte dos indivíduos. Por isto mesmo, é necessário ir de encontro às necessidades das pessoas, evitando a standardização de conteúdos, metodologias e objetivos de aprendizagem, adequando de forma personalizada os percursos das novas aprendizagens.

Para tal e procurando corresponder ao que o mercado de trabalho “pede”, segundo Siteo (2006), deverão coexistir 3 variáveis: predisposição para aprender (por parte dos indivíduos), ambientes de aprendizagem organizados (empresas, escolas, centros, etc...) e agentes de aprendizagem (mediadores que possam ajudar no processo). No entanto, esta visão instrumentalizada tem sido muitas vezes confundida com aquilo que se entende por Educação de Adultos (Valente, 2005, citado por Siteo, 2006), numa perspetiva redutora do campo e das práticas que a constituem. Por isso, em nosso entender, o maior desafio dos sistemas educativos e formativos passa por conceber e operacionalizar um sistema que vigore ao longo do ciclo de vida das pessoas, permitindo e motivando a adesão a novas aprendizagens e ao reconhecimento de adquiridos (formais, informais e não formais), conciliando interesses individuais e coletivos, numa transformação societal inevitável que já está a acontecer e para a qual precisamos de dar uma resposta efetiva, de todos para todos.

Não é fácil percorrer este caminho que até aqui tem sido “motivado” por ideais economicistas de natureza tecnocrata. A perspetiva libertadora, emancipatória e progressista de um modelo de educação ao longo da vida, não tem sido concretizada, uma vez que os discursos neste campo têm sido subjugados a lógicas e “pensamentos” mais realistas e demasiado condicionadas metas previamente definidas, em função dos interesses económicos vigentes ao longo das décadas, daí a pertinência da questão que Siteo (2006, p. 289) deixa para reflexão: “Aprendizagem ao Longo da Vida – Um conceito utópico?”

Aprender ao longo da vida deve contemplar aquilo que, real e livremente, nos realiza, com propósito e intenção de nos tornarmos cada vez melhores pessoas, melhores

cidadãos e melhores profissionais. Provavelmente, trata-se “apenas” de “dominar” o instinto mais básico do ser humano, segundo Comênio: Aprender (a aprender, acrescentamos nós).

CAPÍTULO 2

A Educação de Adultos em Portugal: um roteiro para a História

2.1. Do séc. XIX à Revolução dos Cravos

A partir do séc. XIX e associada ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e de consolidação dos sistemas escolares nacionais, a Educação de Adultos emerge. O início de um movimento sindical europeu, por alturas do séc. XVIII, influenciou e *desenhou* condições para que, em Portugal, o discurso iluminista colocasse, no centro das atenções, a cultura e a educação do povo (Paço, 2010, p.47). O movimento da educação popular associado a iniciativas e ações promovidas por associações de diversas origens ideológicas, organizações religiosas e partidárias está na origem das primeiras “universidades livres e populares, associações dedicadas à educação popular e à divulgação científica e cultural” como por exemplo a Academia de Estudos Livres, em Lisboa em 1889 (ibidem, p.47).

Anos antes, e depois de em 1835 Portugal ter sido um dos pioneiros a lançar a lei da escolaridade obrigatória, em agosto de 1870, com a reforma da instrução pública, as câmaras municipais passam a “(...) promover cursos noturnos e dominicais para adultos” (Conselho Nacional de Educação, 1996, citado por Silvestre, 2003, p.109). Nesta altura, através do novo Ministério da Instrução Pública (criado pelo Decreto-Lei de 12 de junho de 1870), é publicada a reforma da educação e instrução pública que apostava, sobretudo, no ensino da leitura e da escrita. Entre estes dois momentos históricos, assinalamos a veemência e tenacidade da aposta governamental traduzida na reforma de 1844 (de Costa Cabral) que promovia o combate ao analfabetismo e preconizava multas e intimidações a quem não colocasse os seus filhos na escola (Carvalho, 1996, p.578). Ramos (1993, citado por Lima, 1994, p.20) realça o facto de que, desde a década de 1820, a instrução primária gratuita foi garantida pelo Estado a todos os cidadãos, tendo, em 1835 assumido o carácter obrigatório, sendo, simultaneamente, um direito e uma obrigação. O objetivo era claro e simples: proporcionar a instrução universal dos portugueses a partir da educação das novas gerações (Patrício, 1982).

Ainda assim, em linha com o que escreveu Ramos (1993, citado por Lima, 1994, p.20), meio século depois, com os primeiros recenseamentos, temos a violência dos números uma vez que três quartos da população continua analfabeta. Fernandes (1993) também citado por Lima (1994, p.20) conclui friamente sobre a realidade que ainda hoje nos assola, embora em diferentes dimensões e assente noutras variáveis que hoje fazem

parte dos nossos tempos: “O longo trajeto da alfabetização de adultos deixa-nos a impressão de uma conquista perenemente adiada (...)”.

Em 1859, Fontes Pereira de Melo, através de despacho oficial, cria a 1ª Escola Noturna gratuita para adultos, em Évora, dando início a um movimento da educação básica através do qual se disseminou o alcance e a importância da instrução popular, concretizando algumas ideias que hoje podemos associar a Martens Ferrão¹³ no âmbito da Educação Permanente, tais como a espontaneidade e expansividade da vida social como marcas da civilização e promotoras da iniciativa dos povos (Patrício, 1982, p.42).

Neste contexto, a reforma da instrução pública constituiu-se como uma medida de longo alcance, com a chancela de D. António da Costa¹⁴, tal como o preâmbulo do decreto-lei de 12 de junho de 1870 demonstra: “É de reconhecida necessidade dar à instrução nacional o desenvolvimento reclamado pelo progresso e pelas instituições políticas do país, colocando-o no lugar eminente que lhe compete, a par dos primeiros ramos da governação pública” (Carvalho, 1996, p.601).

Ainda no séc. XIX, e através da reforma da instrução primária, de 16 de agosto de 1870 promovida por D. António da Costa, destacamos a criação de “escolas normais masculinas e femininas, um serviço de inspeção rigoroso que institui conferências entre os professores para aperfeiçoamento de métodos de ensino, sociedades protetoras da instrução, “comissões escolares” em cada concelho e em cada freguesia” (Carvalho, 1996, p.604) descentralizando assim as oportunidades de acesso generalizado à instrução. Surgem assim as primeiras bibliotecas populares, reprodutoras de oportunidades de instrução primária de 2ª oportunidade ou mesmo compensatória.

¹³ JOÃO BAPTISTA DA SILVA FERRÃO DE CARVALHO MARTENS nasceu em 28 de Janeiro de 1824, em Lisboa e foi um político e magistrado português, tendo desempenhado funções de Procurador Geral. “Bacharel em Direito pela Universidade de Coimbra (1852), Martens Ferrão, como ficou conhecido, doutorou-se naquela Universidade (1854), onde ocupou o lugar de lente catedrático, a partir de 1858, tendo leccionado diversas cadeiras e granjeado enorme reputação”. (Ministério Público, disponível em <http://www.ministeriopublico.pt/timeline/joao-baptista-da-silva-ferrao-de-carvalho-martens-1868-1886>).

Patrício (1982, p.42) analisa a Educação de Adultos à época a partir de textos que Martens Ferrão transmite aos Governadores Civis e Comissários de Estudos. No caso específico, a lei de 27 de junho de 1866 – fundação das escolas de adultos – serviu de mote para analisar as ideias pedagógicas vigentes à data.

¹⁴ Figura conhecida entre os escritores portugueses de assuntos pedagógicos, que era reconhecido pelo mérito do seu trabalho e que esteve na origem da criação do Ministério da Instrução Pública – Decreto-Lei de 12 de junho de 1870. Em jeito de premonição, redigiu *Necessidade de um Ministério de Instrução Pública*, impresso em Lisboa, em 1868 (Carvalho, 1996, p.600).

Quase em simultâneo, surgem outros movimentos que associam e relacionam de forma direta a educação com o desenvolvimento económico do país (Bergano, 2002). A falta de instrução era encarada como a justificação da pobreza e do subdesenvolvimento económico e cultural generalizado (Bergano, 2002, p.107).

É já no início do séc. XX que são criadas as escolas móveis que funcionavam em regime intensivo e personalizado, pós-laboral e de fins de semana. Neste período, assistimos ainda à emergência das extensões universitárias que se extinguem nos anos 30, início dos tempos áureos do Salazarismo e do Estado Novo.

Patrício (1982, p.51) refere mesmo que as escolas móveis para adultos são criadas em 1913 e procuraram instruir os adultos segundo o método de ensino e de leitura de João de Deus. As universidades populares surgem durante a 1ª República (Nico, 2011), assim como alguns cursos noturnos móveis (Patrício, 1982, p.62). Em suma, a instrução popular constituiu-se como uma prioridade do governo que depressa esmoreceu a partir da instauração do Estado Novo (Nico, 2011).

Desde 1926 até meados dos anos 50 e 60 do séc. XX, Portugal viveu um dos seus períodos mais negros, em termos políticos, educativos e socioeconómicos. O obscurantismo do regime previa um condicionamento declarado da liberdade de e para aprender. Esta era uma realidade de alunos mas também de professores. A este propósito, Campos (2011) escreve o seguinte:

A rutura com a escola republicana e a construção da escola nacionalista começam ainda no período da ditadura militar, no qual vão ser estabelecidas algumas das principais características do sistema de ensino do regime, tais como a compartimentação do ensino e a centralização administrativa, que conduziu ao reforço dos mecanismos de inspeção, de modo a melhor controlar a atividade escolar. (p.2)

É neste período que é reduzida a escolaridade obrigatória (passa a ser de 4 anos), além da redução dos conteúdos programáticos, “ajustando-os à procura social e delimitando-os às aprendizagens de base e à valorização dos princípios morais, nacionalistas e religiosos” (Campos, 2011, p.3). No que respeita aos professores, a prioridade era desvalorizar conhecimentos e competências técnicas e pedagógicas, porque para transmitir o “pensamento nacionalista” não eram necessários demasiados

conhecimentos, chegando-se ao ponto de facilitar o acesso à profissão docente através da redução do grau de exigência nas escolas do Magistério (Campos, 2011). A este propósito, Formosinho e Machado (2013, p.27) afirmam “O processo de nacionalização do ensino empreendido na primeira república portuguesa, procurando a sua legitimação numa nova relação escola-nação-território, faz do Estado o educador do «cidadão» e da escola o seu instrumento privilegiado”. Enquadrado neste paradigma, o sistema de ensino durante o Estado Novo assume um papel de transmissor de uma ideologia que nas palavras de Formosinho (1987, citado por Formosinho e Machado, 2013, p.28) se caracteriza por uma “educação para a passividade”, de âmbito e alcance nacional e nacionalista.

Nóvoa, referido em Silva (2016, p.72) divide este período em 4 fases:

- i) a primeira, até 1936, ainda que indefinida, marca o início de algumas ações e iniciativas de promoção do regime;
- ii) a segunda (1936-1947) distingue-se particularmente pela marca nacionalista das medidas tomadas, numa “tentativa de edificação da escola nacionalista, baseada numa forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral” (Nóvoa, 1999, citado por Silva, p.73);
- iii) a terceira, reflete “acomodação do sistema de ensino às novas realidades económicas e sociais, iniciando-se com as reformas do ensino liceal (1947) e do ensino técnico (1948)” (Nóvoa, 1999, citado por Silva, 2016, p.73);
- iv) a quarta fase (depois de 1961) caracterizada por uma “política de resposta à expansão escolar que trouxe o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos (Nóvoa, 1999, citado por Silva, 2016, p.74), o que representou o início de uma política ativa de incentivo à educação escolar e à importância da combinação de uma tríade composta por educação, economia e mobilidade social, contrariando o conformismo, o imobilismo e o estaticismo social preconizado pelo Estado Novo.

Sob o impulso do Ministro Pires de Lima (1947-1955) e na ressaca do período pós-guerra, surge, em 1952, o Plano Nacional de Educação Popular (PNEP). Nesta altura, este Plano serviu de instrumento de antecâmara do que viria a implementar-se de 1953 a 1956: a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), orientada prioritariamente para os analfabetos dos 14 aos 35 anos. São ainda criados os Cursos de

Ensino Primário Supletivo para Adultos (CEPSA), coordenados por Veiga de Macedo¹⁵ (Silva, 2016).

Figura 1 - Cartaz CNEA



Fonte: (Silva, 2016)

Ferreira e Mota (2011) contextualizam este período de alguma esperança para a Educação em Portugal justificando:

As condições internas e externas no Portugal do pós-guerra despoletaram uma momentânea onda de esperança de democratização que conduziram mesmo, o Estado Novo, a tolerar a concorrência eleitoral e, no plano da política externa, assistiu-se a algumas hesitações, no que se refere ao posicionamento internacional de Portugal.¹⁶ (p.179)

No entanto, em período auge do Salazarismo, interessava condicionar ou mesmo proibir o desenvolvimento da cultura, pois a ordem fascista e ditatorial do país alimentava-se da ignorância do povo, ainda que, durante este período, tenha existido uma ténue tentativa de combater o analfabetismo dos adultos, como foi anteriormente referido.

A CNEA, segundo Silva (2016, p.75), coloca a ênfase na “perpetuação de ordem social estabelecida”, instrumentalizando a educação, conferindo-lhe uma função “eminentemente ideológica ao serviço do poder dominante e instituindo-se como veículo da propaganda dos valores do regime”:

(...) Ensinar o analfabeto a defender a saúde e a saúde dos seus, a melhorar o seu teor de vida, a aperfeiçoar o seu trabalho e as suas técnicas de produção, a conservar e a utilizar os recursos naturais; ajudá-lo a tomar consciência dos

¹⁵ Outras iniciativas anteriores: Comissão de Educação Popular, os cursos noturnos (restituídos pelo Decreto-Lei nº 18 724/30, de 5 de agosto), os cursos dominicais, as cátedras ambulantes (Decreto-Lei nº 21 896/32, de 22 de novembro) e ainda a alfabetização de jovens no cumprimento do serviço militar (Lei nº 2034/49, de 18 de julho).

¹⁶ Em 1948, Portugal foi membro fundador da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE, hoje, OCDE), procurando responder aos ecos europeus sobre a importância da educação para superar as agruras da guerra, quer do ponto de vista social, quer económico.

valores sociais, económicos, estéticos, cívicos, morais e espirituais; adaptá-lo às condições da vida moderna; defendê-lo das falsas ideias e de perigosos mitos.¹⁷ (p.75).

Campos (2011, p.5) refere, a propósito das sessões parlamentares da Assembleia Nacional de 1938, que estamos na presença de uma “conceção minimalista do ensino era acompanhada de uma atitude conservadora, retrógrada e, de certo modo, opressiva”. No entanto, o dilema surgia:

Se por um lado a leitura se revelava essencial para promover os valores nacionalistas, por outro facilitava o acesso do povo a doutrinas subversivas, o que exigia um controlo, por parte do Estado, do que liam as crianças nas escolas, mas também junto dos adultos, pelas suas vidas fora. (p.5)

Este discurso, vigente na altura, vem evidenciar, mais que uma ideia, a realidade educativa do Estado Novo: a Escola assumia um papel de primordial relevância “para a tarefa de inculcação da ideologia e doutrina do regime” (Campos, 2011, p.5). Neste contexto, a CNEA, no âmbito do Plano de Educação Popular, “visava a preparação para o exame do ensino primário elementar de analfabetos” (Ruas, 1978, citado por Alcoforado, 2011, p.291).

Adão (1999, citado por Silva, 2016, p.76) considera que a implementação da CNEA se concretizou em duas fases: a primeira, consagrando o acesso ao conhecimento das primeiras letras; a segunda, de natureza ideológica, assumindo a educação como veículo de transmissão da ordem social que era fundamental perpetuar: “noções de educação moral, cívica, familiar e sanitária, de organização corporativa e de previdência, de agricultura e pecuária, de história pátria”.

Ruas (1978, citado por Alcoforado, 2011, p.212) refere que teve lugar, nesta altura, uma campanha intensa por todo o país, envolvendo diversas instituições e entidades, cujos resultados, do ponto de vista quantitativo foram, para muitos autores, brilhantes (Alcoforado, 2011). No entanto, Patrício (1982, p.69) releva os aspetos qualitativos de uma análise que deve ser considerada “no quadro típico dos regimes que procedem à estatização intensiva e extensiva da sociedade civil”. De encontro a esta perspetiva, referimos ainda a conclusão de Carvalho (1986, citado por Alcoforado, 2011, p.213),

¹⁷ Artº 58.º do Decreto-Lei n.º 38.969/1952, de 27 de outubro. Diário de Governo. I Série – n.º 241 (Silva, 2016, p.75).

segundo o qual a CNEA terá assumido “um entendimento muito redutor de alfabetização”, ao ponto das metodologias e dos próprios conteúdos se aplicarem tanto a crianças como a adultos.

Nos anos 60 e fruto da proliferação de novos recursos didáticos, a televisão surge como recurso educativo. Ainda na década de 50, com o apoio da Fundação Ford, em Maryland, nos Estados Unidos, foi criado um centro de ensino televisionado que transmitia aulas para as escolas locais (Fontes, s.d.)¹⁸.

Esta experiência despoletou interesse em alguns países da Europa. Em Portugal, importa referir a criação do Instituto dos Meios Audiovisuais de Ensino e Telescola (IMAVE criado pelo Dec. Lei nº 46135, de 31 de dezembro de 64). Este novo Instituto era responsável pela utilização dos meios audiovisuais na difusão do ensino e na elevação do nível cultural da população. Na sua dependência, a Telescola passou a ser uma *prática* comum e assumiu-se como método de ensino privilegiado em muitas zonas rurais do país, além de servir de apoio aos cursos de Educação de Adultos¹⁹.

No início da década de 70, influenciada pela proposta de “Educação Permanente” que a UNESCO preconizava, surgia a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP)²⁰, vocacionada para a Educação de Adultos. De acordo com Guimarães (2009), esta nova estrutura veio, por um lado, procurar corresponder às iniciativas populares que iam emergindo um pouco por todo o país, conferindo-lhes natureza educativa e, por outro lado, incrementar sentido crítico que pudesse catapultar as comunidades para uma nova mentalidade: mudança e desenvolvimento coletivo a partir dos *adquiridos* por parte do povo, e não das suas carências ou do que lhes faltava (Melo & Benavente, 1976, citados por Guimarães, 2009)²¹.

Nesta altura, desenhava-se aquela que viria a ser a primeira tentativa de estruturar o sistema educativo, integrando a educação pré-escolar, escolar e permanente (Lei nº 5/73, de 25 de julho). Esta iniciativa legislativa veio, de alguma forma, evidenciar a decadência do Estado Novo, uma vez que valores como a liberdade, a igualdade de

¹⁸ FONTES, C. (n.d). Idade Contemporânea - 3ª. República (1974-1986): Inovações Pedagógicas. Disponível em: <http://www.filorbis.pt/educar/histFormProf345.htm>.

¹⁹ A Telescola foi criada na mesma data do Decreto-Lei nº 46136 e através da Portaria nº 21112, de 17 de fevereiro, passou a ser *recurso* dos cursos de Educação de Adultos.

²⁰ Decreto-Lei nº 408/71 de 27 de setembro.

²¹ GUIMARÃES, P. (2009). Políticas públicas de Educação de Adultos em Portugal: Diversos sentidos para o direito à educação? - Disponível em: <http://www.apcep.pt/alfabetizacao.php>.

oportunidades, o desenvolvimento e progressiva democratização do acesso à educação eram cada vez mais emergentes e declarados, *saindo* da clandestinidade e afirmando-se na cena política. Nesta sequência, relevamos a criação do Decreto-Lei nº 489/73 de 2 de outubro²², que, segundo Patrício (1982, p.71) já ressalva que: “(...) a Educação de Adultos exige programas e métodos pedagógico diferentes dos utilizados para as crianças”. Estava assim dado um passo decisivo para a Educação de Adultos: i) por um lado, consagrando-a na legislação sob a “capa” de Educação Permanente; ii) por outro lado, de forma implícita, “obrigando” a uma aposta na formação/requalificação de professores para trabalhar com este novo público. É ainda importante notar que, pouco antes da Revolução dos Cravos, os CEPSA’S deixaram de estar sob alçada direta do Estado, no que respeita ao funcionamento, e, logo no início do período democrático, passam a ser as agremiações e coletividades culturais, recreativas e desportivas a ter a seu cargo os cursos de alfabetização e a preparação para os exames do Ensino Primário dos adultos²³ (Nico, 2011).

²² Estabelece a reestruturação dos cursos de ensino básico para adultos de forma a resolver o problema do analfabetismo vigente à data e a alargar o alcance da educação básica de adultos incidindo “(...) no aperfeiçoamento e na extensão cultural, de modo a, simultaneamente, aumentar o nível cultural e proporcionar a todos uma formação profissional mais actualizada” (Patrício, 1982, p.71).

²³ O Decreto-Lei nº 594/74 de 7 de novembro vem legitimar o direito à livre associação. Como se pode ler no documento referido, “o direito à livre associação constitui uma garantia básica de realização pessoais dos indivíduos na vida em sociedade” o que veio enquadrar a proliferação de Associações de Educação Popular (Decreto-Lei nº 384/76, de 20 de maio), intensificando-se nesta altura o número e a diversidade de atividades de Educação de Adultos de natureza popular e comunitária (Nico, 2011).

2.2. O Pós-25 de Abril: de 1974 ao final do século XX

A Revolução dos Cravos traz-nos a Democracia e a queda do Estado Novo. Uma nova esperança surge em Portugal, consignando ao povo o direito a ser livre e a poder escolher o seu futuro. As ideias de Veiga Simão plasmadas na proposta de LBSE (Lei nº 5/73, de 25 de julho) foram ignoradas, e a herança, em termos de analfabetismo era grande, sendo este o principal défice de Portugal na altura, num país “sem tradição de práticas continuadas e de política de Educação de Adultos” (Alcoforado, 2011, p.216).

Depois das convulsões políticas iniciais próprias de um “Novo Estado” que se queria afirmar, depois do obscurantismo de décadas, a Constituição da República Portuguesa, criada em 1976, veio estabelecer e consagrar o direito à educação para todos, centralizando no Estado o papel dinamizador e promotor de uma Educação acessível a todo e qualquer cidadão. Progressivamente, esta responsabilidade deixou de ser uma prioridade para o Governo de então, deixando assim campo aberto para a sociedade civil (associações, casas do povo, autarquias, comissões de moradores...).

A partir deste momento, a diversidade de espaços, tempos e contextos de formação/educação passou a ser uma realidade, facilitando a criação de associações de educação popular, envolvendo assim as populações e atendendo aos seus interesses, necessidades, problemas, expectativas e histórias de vida, em suma, aos contextos locais (Silvestre, 2003). Edificaram-se assim os alicerces de uma dimensão de atividades de educação-formação, sustentada numa lógica de desenvolvimento pessoal e local, na qual valores como solidariedade, partilha, união e comunhão fundamentam, nesta altura, uma perspetiva *ecológica* de Educação Comunitária (Rivière, 1990).

A Lei nº 3/79 de 10 de janeiro encarrega o Governo da elaboração do PNAEBA, o qual formaliza a política pública de maior relevo na década de 70 - no prazo de 6 meses, e cria o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Nesta altura, a DGEP²⁴ assume um papel decisivo na elaboração do PNAEBA, cujo objetivo consistia na eliminação sistemática e gradual do analfabetismo. Esta legislação configurava um papel destacado à Educação de Adultos, permitindo “quer a adesão a modelos teóricos específicos (...) quer às ideias dominantes nas Conferências Internacionais da UNESCO” (Alcoforado & Ferreira, 2011, p.13).

²⁴ Criada em 1971, era este o organismo que tutelava a Educação de Adultos, tendo tido Alberto Melo (para muitos, o Pai da Educação de Adultos em Portugal) como Diretor Geral entre outubro de 1975 e julho de 1976 (Nico, 2011);

O PNAEBA aponta para a definição das bases de implementação de uma nova estratégia de educação permanente. Esta estratégia caracteriza-se fundamentalmente pela alternância entre estudos, trabalho e outras atividades sociais, pela capitalização de conhecimentos através do sistema de unidades capitalizáveis, pela possibilidade de certificação de saberes, adquiridos por outras vias que não apenas as escolares e pelo seu alto grau de flexibilidade e adaptabilidade às características dos adultos.

Tal estratégia encontra desde logo assento constitucional definido no artigo 74.º, [n.º 3, alíneas c) e f)], da Constituição da República Portuguesa²⁵, como incumbência prioritária do Estado, na realização de uma política de ensino - «garantir a educação permanente» e «estabelecer a ligação do ensino com as atividades produtivas e sociais», paradigmas de uma estratégia de educação recorrente para adultos.

No entender de Alberto Melo, Diretor Geral de Educação Permanente na altura, estavam reunidas as condições para que pudessem ser desenvolvidas ações com resultados no domínio da alfabetização e da educação de base dos adultos, o que não aconteceu devido, por um lado, à alocação insuficiente de recursos (Alcoforado & Ferreira, 2011, p.14), e por outro, pelos “interesses superiores da nação” (Silvestre, 2011, p.14). Tendo sido concebido para um horizonte temporal de 10 anos, foi abandonado em 1985, pelos decisores políticos, como se pode interpretar no Relatório de síntese do PNAEBA elaborado pela DGEP e referido por Silvestre (2011):

o sucesso ou falência de um plano de Educação de Adultos depende, em grande parte, de fatores exteriores ao próprio plano e à entidade que vier a ter a responsabilidade da sua execução. O êxito depende do projeto de desenvolvimento global da sociedade e da vontade e capacidade para o levar a bom termo. (p.114)

O PNAEBA representou uma tentativa genuína de impulsionar a Educação de Adultos em Portugal, propondo medidas inovadoras, ações concretas, organizadas e estruturadas, sendo considerado um marco importante na história da Educação de Adultos em Portugal, apesar de ter sido completamente “engolido” pela instabilidade governativa da altura.

²⁵ 1ª versão de 10/04/1976.

Durante alguns anos da década de 80, as iniciativas de Educação de Adultos tiveram o enfoque, sobretudo, na educação popular e na alfabetização dos adultos, prevalecendo o “desenvolvimento de dimensões educativas das práticas sociais” (Melo et al., 1998, p.35), por iniciativa dos próprios adultos ou dos grupos comunitários e associativos dos quais participavam, “funcionando a DGEP como organismo de coordenação e suporte das iniciativas populares” (Melo et al., 1998, p.35). A marginalização da EDUCAÇÃO DE ADULTOS no Sistema Educativo era uma realidade e, ainda que entre 1985 e 1986 tenha conhecido contextos favoráveis como a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) e a LBSE, a opção dos decisores políticos foi mesmo a escolarização da Educação de Adultos.

O tempo das práticas educativas com adultos, entre 1975 e 1985/86 foi rico, variado e fundador daquilo que hoje entendemos por campo de ação da Educação de Adultos. No entanto, não teve o enquadramento legislativo, o móbil político que impulsionasse e desse “corpo” ao que se andava a fazer no terreno, junto de entidades e pessoas.

No âmbito da LBSE, quando se esperava um papel fulcral da Educação de Adultos no panorama educativo e social do país, a conceção escolarizante desta área é regulamentada e priorizada através da consagração do Ensino Recorrente e da Educação Extraescolar (incluindo a alfabetização e a educação básica de adultos) menorizando e desprezando a Educação de Adultos numa perspetiva de Educação/Formação Permanente, tal como no contexto internacional vinha sendo divulgado (Silvestre, 2011). A LBSE vem vincar aquilo que caracterizou Portugal neste período: “caráter descontínuo e intermitente das orientações, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da Educação de Adultos” (Lima, 2005, citado por Guimarães, 2009).

Assistimos, nesta altura, a uma tendência redutora da Educação de Adultos, desvalorizando contextos informais e não formais de aprendizagem, surgindo o conceito de Ensino Recorrente de Adultos, numa lógica de oferta de segunda oportunidade, caracterizada mais para corrigir erros do passado, do que valorizar o presente e preparar o futuro dos cidadãos (Silvestre, 2011; Melo et al., 1998).

Desde esta altura até finais da década de 90, a preocupação política passava quase exclusivamente por resolver o défice de escolaridade dos cidadãos portugueses através do Ensino Recorrente Noturno (Níveis Básico e Secundário), da Formação Profissional e de escassas ações de alfabetização que ainda iam acontecendo.

Em 1989, já com o contributo dos Fundos Comunitários, ocorre o lançamento do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos. O objetivo era claro: promover a qualificação da mão de obra no contexto do desafio da modernização económica para a qual Portugal se deveria preparar. A aposta passava por atuar na promoção da escolaridade obrigatória dos adultos e na formação profissional de tendência vocacionalista. Este programa permitiu a articulação entre *educação* e *formação*, “(...) ao integrar a exigência da modernização da economia e da qualificação da mão-de-obra através da necessária ligação da educação, da promoção de percursos escolares e da formação profissional” (Guimarães, 2009, p.2). Esta combinação vem relevar a importância da elevação da escolaridade, aliada à tendência para a disseminação de ações de formação inicial, para que Portugal fosse capaz de ir qualificando os seus recursos humanos para começar a minimizar o atraso de desenvolvimento para os seus (agora) parceiros europeus no contexto de CEE (Guimarães, 2009).

É neste contexto de articulação entre a educação e a formação de adultos que o Governo em 1996 encomenda a realização de dois relatórios para os quais convida especialistas na área para a sua elaboração. Um deles revelou-se de extrema importância para o que entendemos ser hoje o campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal: *Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Neste âmbito, foi criado o Grupo de Trabalho que trabalhou neste documento e que deu origem ao Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA) que contava com elementos como Alberto Melo, Augusto Santos Silva, Luís Rothes, Lucília Salgado, Ana Maria Queirós e Mário Ribeiro. Por despacho²⁶ da então Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, este Grupo iniciou o seu trabalho tendo como objetivos definidos:

- ✓ Uma definição operacional para o setor;
- ✓ Um balanço da situação atual em Portugal;
- ✓ Propostas de concretização e expansão a curto e médio prazo;

²⁶ Despacho nº 10534/97 de 16 de outubro publicado em Diário da República (nº 356 de 5/11/1997, p. 13663) que na sua redação inicial assume a prioridade da Educação de Adultos, “na perspetiva da educação e formação ao longo da vida” (Melo et al., 1998).

- ✓ Proposta do quadro de referência para um concurso nacional de projetos extraescolares, com particular impacte na Educação de Adultos (Diário da República, nº 256 de 5/11/1997, p.13663).

Este Grupo de Trabalho elaborou o documento referido anteriormente e apontou caminhos e orientações no sentido de se construir um sistema de Educação de Adultos em Portugal. Destacamos 3 dessas orientações, as quais nos parecem pertinentes considerando o âmbito do nosso estudo:

- 1- Definir e aplicar um esquema nacional de balanço de competências pessoais e de validação dos adquiridos profissionais ou de aprendizagem;
- 2- Garantir a formação dos formadores de Educação de Adultos;
- 3- Criar uma estrutura organizativa, exclusiva, mas largamente participada, de Educação de Adultos (Melo et al., 1998).

Neste âmbito, importa destacar que é partir deste contexto que se articulam, pela primeira vez, o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), e se lança o Projeto de Sociedade S@ber + que procura implementar atividades como parcerias e protocolos com empresas, entidades e outras instituições. É ainda referida a necessidade de uma formação especializada para quem trabalhe com adultos, valorizando-se um leque de qualificações diverso e cuja especificidade vá de encontro às necessidades deste tipo de público. Neste documento, ganha relevância a validação formal dos saberes e competências informalmente adquiridos e é proposta a criação de uma estrutura exclusiva à Educação de Adultos, a ANEA, Agência Nacional de Educação de Adultos (Melo et al., 1998). Segundo Nico (2011), subsistiam, basicamente, três problemas que levaram à criação desta estrutura, depois designada de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA):

- ✓ a ausência de uma estratégia na Educação e Formação de Adultos;
- ✓ a rigidez do ensino formal prevalecente no Ensino Recorrente;
- ✓ o problema dos baixos níveis de qualificação e de sub-certificação de adultos que cedo integraram o mercado de trabalho, adquirindo várias competências (...). (p.74)

A ANEFA foi então criada, em setembro de 1999 (pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro), com o estatuto de instituto público, com personalidade jurídica, autonomia científica, técnica e administrativa, e sob a tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. A natureza da sua intervenção passava por se constituir:

como estrutura de competência ao nível da conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos (Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de setembro).

Além da salutar articulação entre dois Ministérios tradicionalmente de costas voltadas, a ANEFA veio também desenvolver um papel importante na aproximação entre o público e o privado, a comunidade e as escolas e centros de formação, os agentes educativos e os parceiros sociais (ANEFA, 2002).

De facto, coube à ANEFA, durante a sua existência, desempenhar o papel de *percursora* num campo até então ignorado e votado ao esquecimento. Criada para intervir em novos domínios e expandir horizontes, alargando e alavancando potencialidades e não para substituir outras entidades ou instituições. Os principais objetivos da ANEFA centravam-se em:

- Construir um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação Escolar (e profissional) das Competências e Conhecimentos adquiridos pelos adultos, maiores de 18 anos, em situações de trabalho e de vida;
- Desenvolver e divulgar novos currículos, modelos, metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de adultos, com dupla certificação escolar e profissional;
- Apoiar projetos e iniciativas de educação e formação de adultos, designadamente as modalidades de ensino aberto e a distância;
- Apoiar a formação especializada de formadores, designadamente de Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;

- Difundir uma cultura de iniciativa, empreendedorismo e de abertura ao novo nos domínios de EFA;
- Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos e sua disseminação. (Trigo, 2001, citado por ANEFA 2002, p.30).

Estava então concretizado um desígnio que se procurava efetivar há anos e que nunca se conseguiu: a simbiose perfeita entre opções políticas e conhecimento/experiências práticas que permitissem a promoção e implementação de uma política pública de Educação de Adultos. Nesta altura, havia uma esperança redobrada, um pensamento único em torno de um caminho que era preciso percorrer de forma eficaz e com resultados. A assunção da verdadeira natureza da Educação de Adultos assumia a sua importância devida, o que se traduzia, por exemplo, na utilização da expressão EFA (Educação e Formação de Adultos) para definir o alcance genuíno deste campo de ação e intervenção: “o desenvolvimento pessoal, a construção da cidadania, a promoção de conhecimentos, a preparação para o trabalho, etc...” (Melo, 2006, citado por Nico, 2011, p.31).

Nesta altura, a ação da ANEFA desenvolvia-se em torno de 4 atividades centrais:

- i) reconhecimento, validação e certificação de competências;
- ii) oferta de educação e formação de adultos;
- iii) consolidação e mobilização da procura, mediante o reforço de parcerias com as diferentes entidades públicas e privadas, que localmente dinamizam intervenções de educação e formação de adultos;
- iv) produção e gestão da informação e do conhecimento em educação e formação de adultos. (ANEFA, 2002, p.30).

Decorrente destas atividades, a ANEFA criou a Rede Nacional de CRVCC, com o objetivo de contemplar oportunidades de certificação escolar e profissional²⁷ aos

²⁷ Além da certificação escolar de Nível Básico (4º, 6º ou 9º ano de escolaridades), o Processo de RVCC passou a contemplar a possibilidade de se realizarem certificações profissionais: a partir da experiência de trabalho e dos conhecimentos e competências acumulados pelos adultos, era agora possível reconhecer, validar e certificar esses conhecimentos e competências, possibilitando assim aos adultos, o acesso a uma Carteira Profissional numa determinada área/profissão.

adultos, contribuindo assim para atenuar drasticamente os défices que caracterizavam Portugal no final do século XX.

Neste contexto, importa agora explorar o Sistema Nacional de RVCC, a sua operacionalização e a evolução das estruturas responsáveis ao longo dos anos, desde o início do século até à atualidade.

2.3. Século XXI – O Sistema de RVCC: dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências aos Centros Qualifica

O dispositivo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) não é novo e já é utilizado há anos, em países como os Estados Unidos, França, Canadá ou Inglaterra. Historicamente podemos situar a afirmação destes dispositivos:

- Em França, através do reconhecimento dos saberes práticos, dos conhecimentos tácitos adquiridos por experiência, quer por trabalhadores abrangidos pela reestruturação da indústria siderúrgica (1960-1965) e envolvidos em ações de reconversão, quer por mulheres desejosas de (re)ingressar na vida ativa e sem qualificações formais (Movimento Feminista Retravailler);
- Nos Estados Unidos e no Canadá, através da reinserção de militares desmobilizados da II guerra mundial (Rico, 2007).
- No contexto do paradigma da ALV, considerando “a proliferação de espaços de aprendizagem” (Nico, 2011, p.63).

No contexto inglês, podemos distinguir três tipos de dispositivos de RVC:

- Accreditation of Prior Learning (APL): foco no Ensino Superior e contempla um método de reconhecimento de aprendizagem não formal (experiencial) para indivíduos com conhecimento e experiência relevantes que não tenham obtido a qualificação através do sistema de educação formal;
- Accreditation for Prior Experiential Learning (APEL): enfatiza a avaliação das competências do indivíduo e sua relação com as necessidades do mercado;
- Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL): centrada num processo, através do qual a aprendizagem previamente avaliada e certificada é considerada apropriada e reconhecida para fins académicos (UNESCO, 2017).

Em Portugal, o início do século marcou a emergência deste tipo de dispositivo e, na sequência do que abordámos anteriormente, importa afirmar um facto incontornável: a ANEFA marcou o início de uma política efetiva de EFA, traduzindo-se na operacionalização de modalidades de EFA que nunca tinham sido implementadas em Portugal, como é o caso do Sistema de RVCC. Por isso, é oportuno dizer que há uma EFA antes da ANEFA e outra depois da ANEFA, ainda que o percurso até à atualidade

demonstre alguma descontinuidade nas prioridades políticas que os sucessivos Governos foram consagrando à EFA.

No quadro seguinte, podemos verificar a alteração da designação das estruturas promotoras da EFA a partir do início do século, bem como o seu período de vigência e as tutelas que foram ficando responsáveis pela operacionalização do Sistema de EFA em Portugal:

Quadro 2. Estruturas especializadas em EFA ao longo do século XXI

<i>Estrutura</i>	<i>Período de vigência</i>	<i>Legislação de enquadramento</i>	<i>Tutela</i>
CRVCC	2000 - 2005	Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de setembro	MTSS / ME/ ANEFA/DGFV
CNO	2006 - 2012	Despacho nº 11 203/2007, DR 110 de 8 de junho; Despacho nº 7 794/2007, DR 82, de 27 de abril; Portaria nº 370/2008 de 21 de maio	MTSS /ME / ANQ / ANQEP
CQEP	2013 - 2016	Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março	MEE / MTSS / MEC / ANQEP
CQ	2016 -	Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto	MEE / MTSS / ANQEP

Fonte: Elaboração própria

Independentemente das designações das estruturas especializadas em EFA, dos períodos de vigência, da legislação de enquadramento e das tutelas ministeriais, o século XXI trouxe alguns aspetos relevantes para a análise da EFA em Portugal:

- A intervenção junto do público adulto conciliou entidades públicas e privadas, numa lógica de diversificação da oferta e de operadores que têm procurado concretizar o princípio da complementaridade e a cobertura por regiões e concelhos, em função do número de habitantes;
- Ao longo dos anos, tem sido possível trazer para a EFA um conjunto assinalável de técnicos, formadores, professores e coordenadores, das mais diversas áreas, que têm “aderido à causa”, permitindo a constituição de equipas multidisciplinares, de acordo com as valências que as estruturas procuram operacionalizar e com as etapas previstas no âmbito do trabalho técnico a

desenvolver. Acresce referir ainda que, ao longo dos anos em que o Sistema se mantém em vigor, tem existido a preocupação por parte da tutela e por parte das próprias estruturas – muitas vezes organizadas em redes locais/regionais –, em promover momentos de partilha e formação, atualizando *know how* a partir das práticas adotadas pelos técnicos no terreno ou decorrentes de normas e novas orientações metodológicas;

- Tem existido cada vez mais a diferenciação necessária e obrigatória entre Pedagogia e Andragogia, estando hoje sedimentada a perspetiva andragógica no trabalho com adultos;
- Atualmente temos um Sistema de EFA que integra os domínios da Formação, da Qualificação, da Alfabetização e do Reconhecimento de adquiridos, o que constitui uma novidade no nosso país, evidenciando este aspeto um progresso muito positivo, no plano da ALV, no combate aos défices das baixas qualificações e dos baixos níveis de escolaridade que têm vindo a caracterizar Portugal ao longo dos anos.

Antes de explicitarmos o funcionamento do Sistema de RVCC em Portugal e a sua evolução ao longo dos anos, importa centrar a nossa análise no conceito chave que surge associado à perspetiva da validação de saberes e conhecimentos adquiridos nos mais diversos contextos de vida, em situações não formais ou informais: competência.

Usher e Edwards, (1994, citados por Alcoforado, 2001, p.70) referem que “(...) competência é um constructo importado da área do trabalho e já de utilização corrente em todas as dimensões da vida, portanto também adotada e assimilada pela educação, surgindo-nos como uma construção pós-moderna (...)” e que surge associado ao conceito de qualificação, “(...) numa relação que para uns é de rutura, para outros é de continuidade e para outros ainda de substituição e desenvolvimento” (Alcoforado, 2001, p.70).

Trata-se fundamentalmente de uma evolução concetual e teórica de importância assinalável que centra, no indivíduo trabalhador, “todas as variáveis relativas ao emprego e à formação e integrando igualmente dimensões nunca consideradas como, o investimento psicológico” (Alcoforado, 2001, p.72), já que implica “...o querer envolver-se e assumir a responsabilidade de enfrentar os acontecimentos, construindo

uma inteligência prática” (Jobert, 2001, citado por Alcoforado, 2001, p.72). Isto pressupõe:

(...) a reunião simultânea das condições favoráveis para saber agir (combinação e mobilização de recursos pertinentes), querer agir (motivação e envolvimento pessoal) e poder agir (remete para a existência de um contexto, de uma organização de trabalho e de condições sociais que tornem possíveis e legítimos o assumir de responsabilidades e o assumir de riscos por parte do indivíduo. (Le Boterf, 1998, citado por Alcoforado, 2001, p.73).

Como refere Nico (2011), reconhecer adquiridos no espaço e no tempo laborais, contribui para que o mundo do trabalho e a educação formal se articulem e se reforcem, numa ligação consequente e vantajosa para todos.

A competência é construída por um sujeito convocado para resolver um problema, implicando e requerendo, segundo Jobert (1998 citado por Alcoforado, 2000, p.146), “(...) reconhecimento e uma valorização social”. Manifesta-se através da combinação dinâmica, para um fim específico, do trio de saberes que a compõem: “saber-fazer, saber e saber-ser” (Stroobants, 1998, citado por Alcoforado, 2000, p.133).

Trata-se de um saber-agir socialmente reconhecido, que assenta num processo combinatório de mobilização de recursos (que se traduzem em competências quando utilizados e interpretados pelo sujeito com sucesso) para produzir respostas eficazes e resolver problemas (Le Boterf, 1998, citado por Alcoforado, 2000).

Rico (2007) refere que o reconhecimento social implica, pois, a valorização do que foi aprendido fora do contexto formal de aprendizagem, mas também uma:

(...) relação de continuidade entre competências e qualificações. Este continuum pressuporá que as qualificações (...) constituirão conjuntos de competências que será possível definir com rigor, embora sempre provisoriamente, sobretudo em períodos, como o que presentemente vivemos, de rápida mudança tecnológica e organizacional. (Imaginário, 1999, citado por Alcoforado, 2000, p.146).

Esta relação permitirá, por isso mesmo, que “conjuntos de competências adquiridas de uma maneira informal possam ser reconhecidos, por forma a assumirem a estrutura de

uma qualificação, ou a permitirem uma elevação do nível de qualificação em que qualquer pessoa se encontre” (Alcoforado, 2000, p.146).

Pires (2007) refere igualmente que os saberes adquiridos têm vindo a ser cada vez mais valorizados, ainda que à margem dos sistemas de educação e formação, mas que, por isso mesmo – em resultado das mudanças tecnológicas permanentes – o seu valor, a partir da experiência, completa uma tríade contextual crucial nos dias de hoje, cenário cada vez mais comum para falarmos de ALV: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade, em geral.

A existência de baixos níveis de qualificações certificadas por parte da população adulta (²⁸) e a convicção de que uma parte desta população era detentora de conhecimentos e competências acumulados ao longo da vida que nunca lhes foram certificados para efeitos de obtenção de diploma, são factos que justificaram a implementação, no nosso país, do Sistema Nacional de RVCC, que veio a ser criado, em 2001, através da Portaria n.º 1082-A/ 2001, de 5 de setembro (DGFV, 2004).

Correia e Cabete (2000, p.3) apontavam na altura que “30% dos ativos são semi ou não qualificados. Acontece que, no espaço europeu, Portugal é o país que apresenta mais baixos índices de qualificação, e cuja evolução revela um agravamento constante em relação aos outros países da União Europeia”. De acordo com as autoras, o contexto português necessitava urgentemente de uma intervenção de fundo, capaz de criar condições de adaptação dos adultos às profundas alterações que se começavam a verificar, acentuando a importância da reconversão ou reconhecimento de toda a aprendizagem que se recolhe da experiência vivida, por vias não formais e informais.

Através do Despacho Conjunto n.º 262/2001 de 22 de março²⁹ são operacionalizadas em Portugal, as diretrizes europeias no sentido de encurtar a distância que separa as

²⁸ Os dados oficiais do INE (INE, Inquérito ao Emprego, 2000) apontavam para cerca de 3 138 500 o número de adultos ativos que não tinham 9 anos de escolaridade o que, no universo de 4 892 000, corresponde a uma taxa demasiado elevada: 64,2% (DGFV, 2004). Dados mais recentes (PORDATA, 2019) mostram a evolução desta realidade: hoje temos um universo de aprox. 5 252 000 adultos ativos, dos quais 2 223 000 possuem o nível básico e 1 514 000 o nível secundário ou pós-secundário. Ao longo dos anos, também se tem verificado uma correlação inversa: à medida que o número de adultos com nível básico vai diminuindo, o número de adultos com o nível secundário ou superior aumenta.

Fonte: (<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>).

²⁹ Este despacho aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da Medida n.º 4 "Educação e Formação ao Longo da Vida", Ação n.º 4-1 "Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimento e Competências Adquiridas ao Longo da Vida", e do Eixo n.º 2 "Apoio à Transição para a Vida Ativa e Promoção de Empregabilidade" da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal).

qualificações certificadas da população adulta portuguesa, em matéria de conhecimentos escolares, do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus. É neste contexto conceptual que surge o Sistema de RVCC em Portugal ancorado na metodologia de Balanço de Competências, na qual podemos previamente apontar 2 características:

- dispositivo de orientação do adulto facilitador da identificação de projetos pessoais e profissionais;
- dispositivo de identificação e sistematização das competências do adulto que lhe permitam solicitar o reconhecimento e validação de competências, adquiridas ao longo da vida, com vista à obtenção de uma certificação com equivalência escolar e/ou à programação de percursos formativos tendentes a essa mesma certificação (ANOP, 2000).

Segundo Rico (2007), a metodologia de balanço de competências integra duas dimensões indissociáveis:

- i) simultaneamente, uma dimensão retrospectiva e prospetiva. A primeira assenta numa reflexão sobre o passado, procurando identificar experiências de vida significativas do ponto de vista da aprendizagem (formal, informal e não formal) com o objetivo de mapear situações e contextos dessas aprendizagens em situações práticas (mobilização das competências para resolução de problemas);
- ii) a segunda, traduz uma abordagem eminentemente transformadora com o objetivo de potenciar a “(...) reelaboração da experiência (...) à luz de uma dada projeção – o projeto – finalidade com que o balanço é feito” (ibidem, p.63). De igual forma, quando falamos de balanço de competências, devemos considerar que este implica autoavaliação e heteroavaliação, potenciando assim uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional.

Participar e envolver-se num Balanço de Competências pressupõe necessariamente que o candidato assuma a responsabilidade de se implicar na construção e monitorização do seu desenvolvimento, enquanto pessoa, profissional ou cidadão, possibilitando um olhar sobre as experiências vividas e (re)dizê-las para se apropriar delas. Os objetivos incidem fundamentalmente na identificação das motivações e dos conhecimentos dos adultos, contextualizando o “cenário” de aquisição desses conhecimentos e decompondo-os na sua dimensão mais prática, as competências. Outro dos objetivos diz respeito à

necessidade de mobilizar os adultos e motivá-los para o reconhecimento das suas competências, bem como valorizar itinerários subsequentes de formação complementar (Gomes et al., 2006a). Nas palavras de Castro (2001),

O BC aparece sempre apoiado numa atitude voluntária da pessoa envolvida, exigindo a sua participação ativa na exploração de aspetos significativos da sua experiência de vida, para que (de alguma forma) se produzam elementos de evidência (através de escritos, evidências, inquéritos). (p.6).

Apesar de o balanço de competências visar a identificação, avaliação e reconhecimento das competências do indivíduo, quando os objetivos são a certificação dos saberes experienciais adquiridos, colocam-se também dificuldades ao nível da validação destes saberes. A explicitação das aquisições, por mais fina que seja, permite-se a desvios e as modalidades de validação poderão desencadear graus de subjetividade.

O dispositivo do balanço-orientação de competências é mais amplo do que a avaliação de competências profissionais na medida em “as experiências pessoais, sociais e profissionais são fonte de aquisições de competências complementares às aquisições escolares” (ANOP, 2000, p.54), partindo de um diagnóstico que decorre da metodologia de histórias de vida, auto e hetero avaliação inicial e intermédia, apurando, por último, resultados observáveis nas competências.

O balanço de competências é, assim

um momento privilegiado para a reflexão e posterior integração de competências e experiências vivenciadas no campo pessoal e profissional e constitui dessa forma um processo de auto-conhecimento, no qual se pretende fornecer ao sujeito instrumentos e estratégias de auto-reflexão. (ANOP, 2000, p.53).

É por tudo isto que “Enquanto ato voluntário, requer a exploração, a análise de saberes, expondo competências na perspetiva da construção de projetos de vida pessoais e profissionais no percurso singular dos candidatos” (Gomes, et al., 2006a, p.34).

Em suma, é um facto que partindo das História da Vida³⁰, circunstanciadas, contextualizadas, refletidas e mediadas, é possível desocultar competências, à luz de

³⁰ A abordagem autobiográfica (Histórias de Vida) tem sido uma das principais metodologias utilizadas na desocultação de experiências de vida significativas, do ponto de vista das aprendizagens formais, informais e não formais. Tendo como ponto de partida a história de vida da qual os adultos são portadores, e sobre a qual se constituem como “construtores” privilegiados, o balanço de competências no

Referenciais de Competências-Chave, no caso português com enorme sucesso, tornando-se uma via possível para tantos adultos que abandonaram o sonho de se qualificarem, em termos escolares, e/ou em termos profissionais.

Definido como um processo dinâmico e progressivo que contempla momentos de avaliação, introspeção e reflexão sobre práticas para o (auto) conhecimento através da partilha entre candidatos e mediadores, podemos afirmar que “(...) tal permite uma abrangência de todo um leque de competências independentemente do tempo e do espaço, modos e forma de mobilização (Rico, 2007, p.63).

O Balanço de Competências, inscrito nos Processos de RVCC Escolares (mas também nos Cursos EFA e dispositivos de RVCC Profissionais) assume importância neste contexto, na medida em que permite potenciar – e, acrescentamos nós, validar

áreas fortes e orientar para corrigir os défices, além de se constituir como um processo dinâmico, ativo, participado, centrado na mudança pessoal e profissional, na progressão da qualificação (...) na mobilidade de raciocínio e na adaptabilidade. (ANOP, 2000, p. 53).

Neste sentido, o Processo de RVCC considera e reconhece a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, numa perspetiva de educação contínua e *continuada*, “(...) no tempo e no espaço e uma “produção de si, por si” em que o indivíduo “se utiliza a si próprio como recurso” (Charlot, 1997, citado por Cavaco, 2009, p.608). Simultaneamente induz um processo de autoconhecimento e autorreflexão que permite *(re)desenhar* mudanças e projetos para o futuro (ANOP, 2000).

Em 2001, após uma experiência piloto com 6 entidades³¹ que promoveram os primeiros CRVCC do país, inicia-se então a implementação do Sistema de RVCC³² através da Portaria referida anteriormente. Este novo serviço é prestado por entidades públicas ou privadas, acreditadas pela ANEFA, passando então a constituírem-se como CRVCC,

contexto dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências proporciona aos adultos uma “viagem” intemporal, reflexiva e formativa sobre a sua própria existência.

³¹ As entidades promotoras destes Centros foram: Associação Industrial do Minho (AIMINHO), Associação Comercial de Braga (ACB), Associação Nacional de Oficinas de Projeto (ANOP), Escola Nacional de Bombeiros (ENB), Centro de Formação Profissional do Seixal (IEFP) e Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME).

³² De acordo com a Portaria 1082-A/2001 de 5 de setembro, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências inscrevia-se, na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego, assumindo um papel de “estímulo e um apoio efetivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, permitindo o reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional.

cuja articulação conduziu à construção gradual de uma Rede Nacional de CRVCC, que atendia às necessidades de desenvolvimento, autonomia, integridade e bem-estar social dos utentes, utilizadores e destinatários do Sistema de RVCC. Estes podiam ser todos os jovens e adultos maiores de 18 anos sem a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos que pretendessem obter uma certificação escolar equivalente ao 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

O Sistema Nacional de RVCC estruturava-se a partir de um Referencial de Competências Chave de Educação e Formação de Adultos da ANEFA organizado em três níveis: básico 3, básico 2 e básico 1, abrangendo quatro áreas de competências chave:

- Linguagem e Comunicação (LC);
- Matemática para a Vida (MV);
- Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);
- Cidadania e Empregabilidade (CE);

Este Referencial constitui "uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos" (Alonso et al., 2001, p. 5) e estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente. Estes níveis são denominados B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles.

Em termos de oferta educativa para adultos, este foi o tempo em que,

(...) a estruturação da nova oferta de EFA compreendeu, a partir deste período, as seguintes modalidades: uma oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA); uma oferta de Ações S@ber+; e uma oferta de RVCC. (Barros, 2018b, p.131).

No que diz respeito ao Processo de RVCC, o Balanço de Competências é o instrumento metodológico que serve de âncora à abordagem (auto) biográfica onde estão inscritas as experiências de vida do adulto, traduzidas em momentos, espaços e tempos de aprendizagem formal, informal e não formal.

A abordagem metodológica inovadora que se encontrava vinculada a um Processo de RVCC escolares a partir de situações de vida incluía a mobilização dos Instrumentos de

Mediação para analisar as histórias de vida dos adultos, à luz do Referencial de Competências-Chave, e tomar a decisão quanto ao nível e tipo de certificação: Básico 1 (4º ano), Básico 2 (6º ano) ou Básico 3 (9º ano); Certificação total: quando o candidato validava todas as competências do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (RCC-NB) de um determinado Nível, ou parcial: quando o candidato não validava todas as competências e precisava de realizar formação. Ao Profissional de RVCC cabia a tarefa de criar um clima de empatia e confiança com o candidato, de forma a poder ajudar a identificar experiências de aprendizagem e competências mobilizadas em situações de vida que pudessem ser valorizadas e evidenciadas, à luz do Referencial de Competências-Chave.

Após esta fase, poderia acontecer o encaminhamento para Formação Complementar (sessões de formação de carácter residual de forma a ajustar o nível de proficiência do adultos em determinadas áreas de competência) ou para a sessão de Júri de Validação (momento final do Processo de RVCC que contava com a participação do adulto, da equipa técnico-pedagógica – Profissional RVCC e Formadores das Áreas de Competências-Chave, e Avaliador Externo³³) onde eram validadas formalmente as competências demonstradas pelos adultos ao longo do seu Processo RVCC, e que estariam evidenciadas no seu Dossier Pessoal.

Podemos então considerar 3 eixos de intervenção nos Processos de RVCC:

- Eixo de Reconhecimento;
- Eixo de Validação;
- Eixo de Certificação.

Embora o Processo de RVCC estivesse sustentado por um Sistema Nacional e sobretudo pelas equipas que, nos CRVCC,³⁴ trabalhavam com os adultos, cabe exatamente a estes o papel principal em todo o processo. De acordo com as atividades e os momentos que o Processo de RVCC encerra em si mesmo, o quadro seguinte pode ajudar na perceção daquilo que era um percurso de RVCC, sendo necessário referir que

³³ Nos primórdios dos CRVCC e até à extinção dos CNO (Centros Novas Oportunidades), a figura do Avaliador Externo era fundamental para a realização da etapa de Júri de Certificação, uma vez que enquanto elemento exterior ao Sistema RVCC, legitimava socialmente o Processo RVCC, além de apoiar na orientação dos candidatos em termos de projetos pessoais, profissionais e formativos, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

³⁴ A Portaria nº 1082 – A /01 de 5 de Setembro cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, no sentido de acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

nenhuma das atividades ou momentos referidos se constituem como estanques no que diz respeito ao seu aspecto funcional, pois a informação, o aconselhamento, ou o acompanhamento são momentos presentes ao longo de todo o processo.

Quadro 3. Eixos de ação do Processo RVCC nos CRVCC (Rico, 2007)

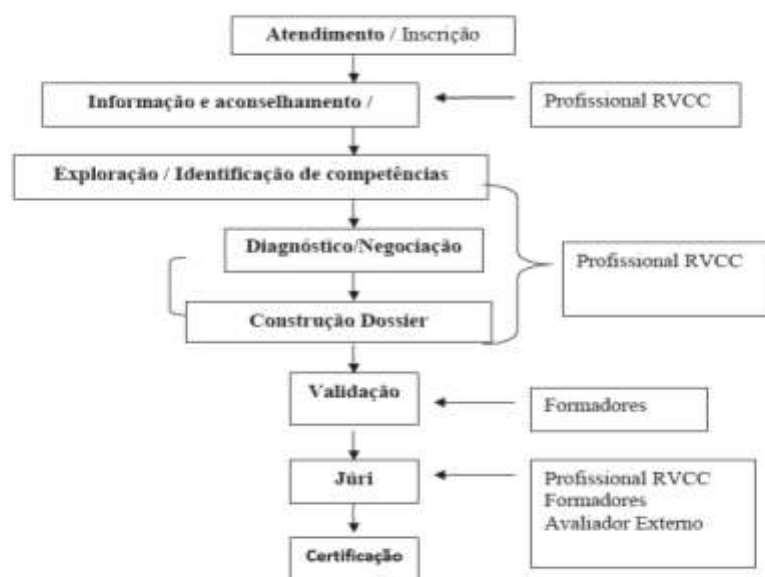
Eixo	Atividades/Momentos
<u>Reconhecimento</u>	Acolhimento Identificação de Competências Elaboração do Dossier Pessoal
<u>Validação</u>	Preparação da candidatura Organização da candidatura Avaliação da candidatura Resultados da candidatura
<u>Certificação</u>	Posicionamento Formalização dos resultados Emissão da Carteira de Competências e do Certificado de nível B1, B2 ou B3.

A validação e a certificação de competências reportavam-se a este referencial, através da elaboração e apresentação de um Dossier Pessoal³⁵ por parte do candidato, explicitando nele parte da sua HV de forma a evidenciar, com o apoio de um conjunto de instrumentos de mediação, as experiências de aprendizagem e as competências que daí resultaram ao longo da vida, por forma a operacionalizar a metodologia de reconhecimento, validação e certificação de competências. De salientar ainda o papel fundamental dos Formadores das áreas de Competências-Chave (elementos que integravam as equipas técnicas dos CRVCC) no processo de identificação de competências, na Formação Complementar e na Validação das competências efetivamente detidas e evidenciadas pelos candidatos. Enquanto especialistas das áreas de competências-chave, os Formadores assumem o papel específico de aferir da correspondência entre as competências dos candidatos e o RCC. A outra dimensão da

³⁵ O Dossier Pessoal do candidato deveria também incluir evidências documentais que suportassem aprendizagens realizadas anteriormente e experiências formativas nos mais diversos contextos.

função dos Formadores é a responsabilidade de assumir a organização da Formação Complementar, cujo objetivo passa por colmatar eventuais lacunas e *deficits* de conhecimentos nas áreas de competências-chave do Referencial. Na figura seguinte, podemos verificar as etapas que um adulto percorria num Processo de RVCC:

Figura 2 - Etapas de um Processo RVCC (Barros, 2018a, p.493)



Após a extinção da ANEFA, em 2002, as mudanças políticas fizeram-se sentir também na Educação e Formação de Adultos. Através do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, é criada a DGFV, nova entidade que passava a tutelar a EFA em Portugal. De acordo com Barros (2018b, p.134), neste período emergiu “um modelo de gestão e avaliação de resultados imposto centralmente e destinado a ser operacionalizado periféricamente nas suas linhas mestras, com metas demasiado elevadas a cumprir, e do qual se fez depender diretamente a aprovação de financiamento”.

Neste período, o Processo de RVCC continuou a assumir-se como “procura” primordial dos adultos com o objetivo de elevar as suas habilitações escolares. Apesar disso, os CRVCC ficaram votados ao esquecimento, uma vez que a monitorização por parte da DGFV não foi tão presente quanto a prioridade que a ANEFA colocou no acompanhamento aos CRVCC (Rico & Santos, 2011).

Marques (2007, citado por Barros 2018b) aponta 2 evidências do fracasso da DGFV enquanto entidade que tutelou a EFA no período pós-ANEFA: i) o subfinanciamento; ii)

(...) a ausência de acompanhamento aos Centros por parte da tutela, o que se verifica desde 2003, e que tem como consequência podermos hoje afirmar que o sistema se encontra a funcionar em ‘roda livre’, sem qualquer controlo de qualidade de desempenhos e práticas. (p.135)

Vários méritos se devem atribuir à ANEFA, entre os quais dois que passamos a referir:

- i) a implementação do Sistema e da Rede Nacional de CRVCC, apostando em simultâneo nas denominadas Ações Saber + (promovendo a literacia) e nos Cursos EFA escolares, profissionais e de dupla certificação (promovendo a qualificação escolar e profissional dos adultos);
- ii) a proximidade e o acompanhamento permanente junto dos interlocutores/atores do Sistema, conjugando momentos de partilha e formação que contribuíram decisivamente para o sucesso e valorização dos Processos de RVCC em Portugal, com regulação partilhada do setor, com uma atitude pedagógica positiva no sentido de fazer crescer sustentadamente o Sistema e a Rede de CRVCC.

Decorridos cerca de três anos após a abertura dos primeiros CRVCC, em 2004, a DGFV, entidade que acompanhou, monitorizou e avaliou o seu funcionamento desde a extinção da ANEFA até dezembro de 2006, promoveu a realização de um estudo com o objetivo de conhecer os efeitos do processo de RVCC na promoção social e profissional dos adultos que obtiveram a certificação escolar até ao final de dezembro de 2002.

A entidade responsável pela realização do estudo foi o CIDEDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos - identificado mediante a abertura de um concurso público.

Os resultados do estudo foram apresentados no dia 20 de abril de 2004 na Culturgest, no seminário *Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, no qual participaram representantes de todos os CRVCC e de várias entidades públicas e privadas com intervenção nas áreas da educação e da formação. O estudo foi publicado sob o título *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida* e foi publicado na sua generalidade, na Revista FORMAR nº 50 de 2005, publicação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Como principal conclusão e resultado deste estudo, salienta-se o facto de o processo de RVCC ter contribuído, sobretudo, para a promoção do autoconhecimento e para o reforço da autoestima e da autovalorização do adulto. Os dados revelavam, nesta altura que, 52,9% dos respondentes tinham considerado o processo de RVCC como um contributo muito importante para o reforço da sua autoestima e autovalorização, assim como da

“dimensão do emprego e das condições de trabalho” (reforço da empregabilidade”) e a “motivação para o prosseguimento de estudos” (Nico, B., Nico, L. & Ferreira, 2010, p.16).

A novidade e a pertinência do Sistema de RVCC, no período entre 2001 e 2005, levaram a que os impactos decorrentes do Processo de RVCC nos adultos fossem alvo de estudo por parte de algumas entidades mas sobretudo de investigadores através de estudos académicos. A Agência para o Desenvolvimento Local no Sudoeste Alentejano (ESDIME) foi promotora de um dos CRVCC pioneiros e, em 2007, publicou um estudo de avaliação de impactos do Processo de RVCC entrevistando 344 sujeitos num universo de 815 adultos certificados entre 2001 e 2004³⁶. Como principais conclusões do estudo, salientamos o facto de 77,1% dos adultos inquiridos ter afirmado que o Processo de RVCC melhorou a autoestima e 72,9% identificou o aumento das competências pessoais como um dos principais “ganhos” resultante do seu envolvimento no Processo. Por outro lado, no domínio profissional, não se verificam impactos positivos relevantes, e a intenção de continuar percursos formativos é referida por alguns entrevistados (Nico et al., 2010).

Um outro estudo foi levado a cabo em 2005 e publicado em 2009 pela Fundação Alentejo, entidade com sede em Évora e que em 2001 iniciou a sua intervenção nesta área através do seu CRVCC. Neste estudo, os resultados dos impactos do Processo de RVCC em 251 adultos certificados no ano 2005 são idênticos aos obtidos pelo CIDEDEC e pela ESDIME: “o Processo RVCC possibilita uma indelével mais valia ao nível da autoestima, da valorização pessoal e da autorrealização pessoal e social” (Rico & Libório, 2009, p.175). No campo profissional, o estudo revela que os efeitos existem mas são pouco significativos ao nível da inserção e progressão profissional. O mesmo estudo nas suas conclusões vai de encontro ao estudo do CIDEDEC referido anteriormente confirmando a existência de efeitos positivos

(...) em aspetos mais pessoais e sociais, como a elevação da autoestima, o reforço e valorização do património pessoal, em termos de saberes e competências reconhecidas e/ou aprendidas, e um sentimento positivo de autorrealização pessoal traduzido numa certificação escolar (Rico & Libório, 2009, p.175).

³⁶ ESDIME (2007). Estudo sobre o impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da ESDIME. Camarate: IEFP.

O estudo referido salienta ainda que “Os aspetos profissionais não sofreram, na maioria dos casos, efeitos positivos resultantes de um conjunto de competências reconhecidas que se sustentam agora num diploma escolar” (ibidem, p. 175).

Outros estudos de referência foram realizados para estudar os impactos do Processo RVCC em determinados períodos, nomeadamente entre 2001 e 2005, como por exemplo:

- O estudo de Nico (2009), uma obra de referência para o país e para o Alentejo em particular. Sob o formato de tese de doutoramento, este trabalho assumiu-se como a grande âncora metodológica e instrumental da investigação, uma vez que o mesmo balizou o processo e a geometria do instrumento de recolha de informação, posteriormente desenvolvido (QNQ) e que serviu de referência ao Projeto Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo (que abordaremos adiante). Através da sua tese de doutoramento, a autora avalia a forma como decorreu o processo de RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005, e os impactos decorrentes da conclusão de Processos de RVCC com a consequente certificação formal de competências, e em que medida isso determinou os projetos de vida, pessoais e profissionais dos adultos que terminaram este Processo ao longo do ano 2003, obtendo uma nova habilitação escolar. As principais conclusões deste estudo no âmbito dos impactos juntos dos adultos certificados merecem o nosso destaque:
 - i) foram evidenciados impactos positivos no plano pessoal através da melhoria do conhecimento das próprias capacidades (reforço do autoconhecimento) evidenciando igualmente a adesão significativa das mulheres a esta oportunidade de qualificação escolar e o fraco impacto no plano profissional dos adultos (Nico, 2009); esta adesão das mulheres acabou por traduzir-se num processo de valorização e de autodeterminação da mulher, enquanto consequência, evidenciando-se assim como “um instrumento de emancipação e de conscientização feminina” (Nico, 2009, p.434);
 - ii) as motivações pessoais prevaleceram no momento de adesão ao Processo de RVCC e a valorização pessoal, através do aumento/reforço da autoestima e da autoconfiança, é o grande impacto a registar na perspetiva dos adultos;
 - iii) do ponto de vista dos impactos a nível social e comunitário, “(...) a certificação pelo Processo de RVCC também não teve a devida repercussão” (Nico, 2009, p.432), muito por causa do desconhecimento do que era este novo

modelo de aumento das qualificações escolares no âmbito da Educação e Formação de Adultos naquele período;

- O estudo Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo³⁷: este estudo, coordenado por Nico, Nico, Ferreira e Tobias (2013) e que foi desenvolvido entre 2010 e 2012, incidiu numa abordagem quantitativa utilizando o instrumento QNQ (referido anteriormente) para concretizar dois grandes objetivos:

i) avaliar os impactos, pessoais, profissionais e sociais, do processo de RVCC no universo de indivíduos (2969 sujeitos) que, em toda a região Alentejo, no período 2000-2005 viram certificadas as suas competências e alterados os respetivos níveis de escolaridade;

ii) analisar eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados por estes adultos, nos sistemas formais de educação e formação e a mobilidade profissional e social daí resultante, de forma a poder ser confirmado (ou não) que o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida se concretiza nos planos individual, profissional e social dos adultos.

Deste estudo, importa igualmente reter algumas conclusões:

i) a taxa de resposta ao QNQ situou-se nos 26,4% a que correspondem 785 adultos, dos quais 455 (58%) eram mulheres;

ii) 36,3% dos indivíduos que realizaram Processo de RVCC de Nível Básico aumentou a sua escolaridade após a conclusão da certificação do 9º ano, capitalizando assim a motivação e a “dinâmica de aprendizagem que ficou instalada” (Nico et al., 2013, p.52), sendo de realçar ainda que “3,3% dos adultos ultrapassou, inclusivamente, o Nível Secundário, concluindo Cursos de Especialização Tecnológica (CET) (1,5%) e Licenciaturas (1,7%)” (Nico et al., 2013, p.121);

iii) a informalidade das conversas pessoais foi o principal veículo de divulgação do Processo de RVCC, sobrepondo-se a outros canais de comunicação mais formais e institucionais;

³⁷ Projeto do CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora) apoiado pela Direção Regional de Educação do Alentejo (instituição então tutelada pelo Ministério da Educação), e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal, sob a coordenação científica do Professor Doutor José Bravo Nico. Os CRVCC parceiros do projeto foram as seguintes entidades: ESDIME, Fundação Alentejo, Centro de Formação Profissional de Portalegre, Associação “Rota do Guadiana”, Associação “Terras Dentro” e ADL (Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano);

- iv) corroborando estudos como Nico (2009) e Rico e Libório (2009), foi a dimensão pessoal que saiu mais valorizada da frequência do Processo de RVCC parte dos adultos (Nico et al., 2013);
- v) as aprendizagens na área das TIC foram amplamente valorizadas pelos adultos no âmbito das suas profissões (Nico et al., 2013);
- O Projeto Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo deu origem a vários outros estudos que assumiram o formato de dissertações de Mestrado e que se centraram na avaliação de impactos a nível local, em determinados territórios da região Alentejo, capitalizando assim os dados obtidos a partir do QNQ e que reportam ao período 2001-2005:
 - Assim, a propósito das TIC, destacamos o estudo de Papafina (2012) no qual foram avaliados os impactos das TIC na vida dos adultos certificados pelo CRVCC do Centro de Formação Profissional de Portalegre. ao nível da dimensão pessoal e profissional, dos indivíduos certificados no Centro de RVCC promovido pelo Centro de Formação Profissional de Portalegre do IEFP. Os resultados obtidos por este estudo confirmam os impactos ao nível da dimensão pessoal e profissional: uma evolução mais significativa nas mulheres, ao nível da utilização do computador e da Internet e um maior impacto na dimensão pessoal, através da valorização de competências e competências pessoais;
 - Os estudos de Ramalho (2013) e Caeiro (2013) circunscreveram-se ao concelho de Reguengos de Monsaraz e apesar de partilharem um tronco comum no que respeita à população do estudo considerada – colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz – eles divergem depois no enfoque. Ramalho (2013) procurou estudar os impactos a nível familiar e Caeiro (2013) centrou-se no estudo dos impactos no campo profissional. Os principais resultados destas duas investigações foram:
 - i) no estudo de Caeiro (2013), mais uma vez, e corroborando os resultados dos estudos anteriormente referidos, foram a dimensão pessoal e a valorização de competências já detidas os principais fatores de

mobilização dos adultos para o Processo de RVCC e não a dimensão profissional;

ii) no que respeita aos adultos empregados, houve alterações profissionais de alguns adultos ao nível funcional e de remuneração, e para estes, o Processo de RVCC influenciou de forma determinante estas alterações;

iii) o número de adultos desempregados era residual mas estes conseguiram emprego num prazo máximo 1 ano após a certificação escolar obtida e referiram que esta alteração se deveu ao Processo de RVCC;

iv) por último, Caeiro (2013) refere ainda um aumento da utilização dos computadores no desempenho de funções profissionais e em casa, indo ao encontro das conclusões do estudo de Papafina (2012).

O estudo de Ramalho (2013) corrobora as conclusões dos estudos anteriores na medida em que é por motivações pessoais e na perspetiva de verem valorizadas competências já detidas que os adultos ingressaram no Processo de RVCC; o impacto da certificação obtida junto da família é relevante uma vez que:

i) aumentou a partilha dos conhecimentos, pois o Processo de RVCC despertou novos interesses;

ii) facilitou a comunicação com familiares que vivem longe;

iii) aproximou as pessoas devido à existência de novos temas de conversa e troca de ideias em família;

iv) registou-se melhor comunicação em família;

v) potenciou a existência de mais tempo para a família.

Ramalho (2013) concluiu ainda no seu estudo que metade dos adultos inquiridos se sentia mais capaz de ajudar os filhos na escola, assim como, tal como nos estudos anteriores, se registou um aumento da utilização do computador, em casa e no local de trabalho;

- Os estudos de Valério (2013), Raposo (2013), Fernandes (2013) e Braga (2012) centram-se igualmente na mesma dimensão dos estudos anteriores, embora em contextos/regiões diferentes – avaliação de impactos a nível pessoal, social e profissional dos adultos inquiridos – e

evidenciam resultados muito semelhantes aos estudos anteriores: os impactos relevantes dizem respeito à dimensão de valorização pessoal dos adultos e pontualmente a mudanças profissionais e a alterações de dinâmicas sociais e comunitárias que dependem muito do contexto local, a um nível micro, e da situação socioeconómica do país a um nível mais macro.

Em 2005, após nova mudança política, o objetivo de melhorar os níveis de qualificação dos portugueses assumiu prioridade no discurso político. Depois de se realizar a avaliação e monitorização feita aos primeiros CRVCC e o facto de, em 2002, ter sido já evidenciada a necessidade de se definir uma estratégia que apostasse, partilhando com os nossos parceiros europeus, numa prioridade política efetiva relativamente à Aprendizagem ao Longo da Vida e à forte aposta nos sistemas de educação e formação de cada país (Nico e Nico, 2011), em setembro de 2005 foi lançada a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) que vigorou entre 2006 e 2012.

O objetivo desta Iniciativa também surgia evidente: intervir junto dos jovens (evitando que abandonassem os estudos sem o nível secundário de educação) e dos adultos (aumentar a qualificação de quem há vários anos tivesse ingressado no trabalho sem ter concluído ou aumentado a qualificação) (Nico et al., 2010). Nesta altura, as novas estruturas para operacionalizar as respostas aos adultos (CNO) eram definidas como “porta de entrada” para todos os que procurassem uma oportunidade de qualificação, concretizando assim a Missão para que foram criados:

- i) Assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção de cada Centro Novas Oportunidades;
- ii) Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional;
- iii) Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos. (Gomes & Simões, 2007, p. 10).

Estes desígnios levaram a que se estabelecessem metas de resultados muito ambiciosas para as equipas dos CNO, quer para a criação de Centros (mais de 400) quer para o número de certificados: cerca de 1.000.000 de adultos até 2010 (Programa Novas Oportunidades, 2005-2010)³⁸.

Segundo Barros (2018b), a partir de dados obtidos em dezembro de 2007 na plataforma SIGO (Sistema Integrado de Gestão da Oferta),

o total de adultos certificados que, entre 2001 até 2005, havia sido de 59.040 (repartido entre os processos de RVCC num total de 44.253, e os Cursos EFA num total de 14.787) disparou para um total de 83.970, entre os anos de 2006 e 2007 (os processos de RVCC obtiveram um total de 76.922 e os Cursos EFA um total de 7.048). (p.136)

Estes dados mostram aquela que foi a maior crítica à INO e que Barros (2018b) acentua de forma particularmente clara questionando:

(...) se o tipo de oferta pública de EFA e o Sistema de RVCC massificado serviria efetivamente a população portuguesa, ou se estaria inscrito na agenda das políticas educacionais, não para criar oportunidades significativas para a transformação e melhoria da vida dos coletivos populacionais, mas, apenas, como um expediente político de adequação nacional a um panorama internacional, isto no âmbito do novo paradigma das políticas para as estatísticas (...). (p.136)

De facto, o forte aumento de inscritos e certificados, ao longo da INO, veio evidenciar dois problemas: i) por um lado, a INO não se reduzia aos Processos de RVCC e inevitavelmente, devido a este aumento para cumprir metas demasiado ambiciosas, o Processo de RVCC foi vulgarizado, pouco importando à opinião pública que a INO abrangesse também oferta formativa para jovens (Cursos Profissionais, Cursos de Aprendizagem, por exemplo); ii) por outro lado, o aumento repentino das estatísticas de qualificação dos portugueses foi entendido, por muitos, como uma estratégia artificial para aproximar Portugal dos seus parceiros europeus em matéria de qualificações.

³⁸ O contexto era claro: “cerca de 3.500.000 dos atuais ativos tinham um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 tinham um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos (isto é., 45% do total) estavam a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não tinham concluído o 9.º ano” (Programa Novas Oportunidades (2005-2010), acedido em 25/08/2019 – Disponível em: <https://web.archive.org/web/20090910002738/http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>

Em abril de 2007, na sequência da publicação da Portaria nº86/2007³⁹, e mais tarde do Decreto-Lei 370/2008⁴⁰ (já sob tutela da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) - Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro)⁴¹, várias alterações foram legisladas, de entre as quais destacamos aquelas que nos parecem ter criado maior impacto no Sistema até então em vigor:

- Alargamento da Rede de Centros Novas Oportunidades através do Despacho nº 15187/2006, de 14 de julho, à rede escolar já existente, incluindo os requisitos/habilitações necessárias aos professores/formadores das áreas do Referencial de Competências-chave e regulando os créditos horários às escolas que, na sua oferta, tivessem Cursos EFA e Processos de RVCC;
- Publicação do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário que passa a regular os Processos de RVCC e os Cursos EFA de Nível Secundário. Este Referencial integra 3 áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

O alargamento ao Nível Secundário dos Processos de RVCC e dos Cursos EFA veio criar alternativas válidas e muito procuradas por adultos que, até então, estavam fora do Sistema de RVCC e que, devido ao facto de o 12º ano de escolaridade ser requisito para progressões profissionais, não tinham, até ao momento, resposta flexível que correspondesse e valorizasse as competências adquiridas ao longo da vida, nomeadamente em contexto profissional. Outro aspeto a referir neste domínio é a diferença que se acentua, nesta altura, face ao produto do Processo de RVCC: com a inclusão do Nível Secundário, progressivamente, o Dossier Pessoal deixa de ser considerado tal como estava convencionado, e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) passa a vigorar no Nível Básico e no Nível Secundário. Esta diferenciação evidencia as principais características do Processo de RVCC nos dois níveis de escolaridade, até então: i) no Nível Básico, o Dossier Pessoal traduzia uma abordagem mais descritiva da História de Vida por parte do candidato; ii) no Nível Secundário, o

³⁹ Inclusão do Nível Secundário nos Processos de RVCC e Cursos EFA, através da criação do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário.

⁴⁰ Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades em entidades públicas e privadas, conferindo um papel novo e específico aos novos elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO: os TDE (Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento).

⁴¹ A Agência Nacional para a Qualificação, entretanto criada, sucede à Direção Geral de Formação Vocacional enquanto entidade que gere e tutela a Educação e Formação de Adultos.

PRA passava a traduzir uma abordagem mais crítica e reflexiva das experiências de ALV. No quadro seguinte, podemos observar algumas diferenças:

Figura 3 – Diferenças entre Dossier e Portefólio

Dossier	Portefólio
Os trabalhos não representam o percurso do candidato.	O portefólio retrata o percurso de aquisição de competências do candidato.
Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas.	Os elementos a inserir são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre candidato, técnicos de RVC e formadores.
Os elementos recolhidos não são necessariamente representativos das competências dos candidatos.	Os elementos escolhidos representam, de forma clara as competências adquiridas pelo candidato.
Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo.	Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação.
O candidato não faz reflexões, nem estabelece objectivos, desafios, ou estratégias para a sua própria aprendizagem.	O candidato produz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias.
Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos.	Existe uma ligação entre os diferentes trabalhos. A reflexão sobre desafios estabelecidos previamente é obrigatória.
O dossier é um arquivo morto.	O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação.

Fonte: (Gomes et al., 2006, p.37)

O Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário encontra-se organizado a partir de Unidades de Competência que dão origem a Núcleos Geradores – grandes temas predefinidos à partida que facilitam a correspondência entre a História de Vida do candidato e as Unidades de Competência. Estes, por sua vez, reportam-se a Domínios de Referência, “isto é, a contextos concretos em que se experimenta a vida quotidiana _ desde a vida privada, à vida profissional, à interação com as instituições e ainda ao enquadramento por processos e dinâmicas espaço-temporais mais amplos” (Gomes, et al., p. 36).

Tal como acontece no Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, encontram-se também tipificados os Critérios de Evidência para validação de competências e temas mais específicos, por cada Núcleo Gerador e por cada Domínio de Referência, como podemos observar no quadro-exemplo que se segue:

Figura 4 - Esquematização de Núcleo Gerador do RCC - Nível Secundário

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Equipamentos Domésticos
Contexto profissional	Equipamentos Profissionais
Saberes, poderes e instituições	Utilizadores, Consumidores e Reclamações
Estabilidade e mudança	Transformações e Evoluções Técnicas

Fonte: (Gomes et al., 2006, p.55)

Assim, existem, nas áreas de STC e CLC, catorze Núcleos Geradores (7 em cada uma) e oito na área de CP. Cada Núcleo Gerador decompõe-se em temas mais específicos, associados aos Domínios de Referência, e em que cada tema corresponde a uma competência. No quadro seguinte, podemos observar a relação entre Unidade de Competência (global, integrando as 4 competências do Núcleo Gerador), Núcleos Geradores, Competências e Critérios de Evidência:

Figura 5 – Relação entre Competências e Critérios de Evidência de Núcleo Gerador do RCC - Nível Secundário

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)		
Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Entender a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais</p> <p>CR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quadro das predisposições para os usos e exploração de novas funcionalidades em objectos tecnologicamente avançados que fazem recurso às comunicações rádio, relacionando-as com os perfis sociais dos indivíduos. Actuar em situações da vida doméstica na resolução de problemas relacionados com as comunicações a distância (rádio, televisão, telemóvel, telefone fixo, etc.). Actuar na utilização das TIC na vida privada com conhecimento dos elementos básicos identificados nas comunicações rádio: ondas electromagnéticas, electrónica, etc. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 17</p>

Fonte: (Gomes et al., 2006, p.59)

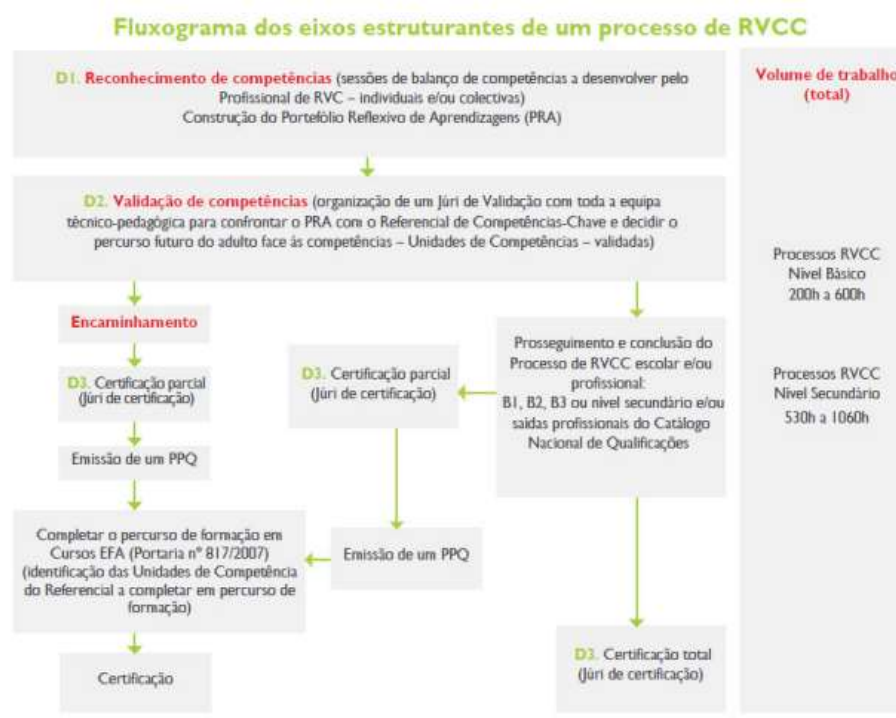
Em termos de etapas do Processo de RVCC, elas não sofrem alterações de maior em relação ao que vinha sendo implementado nos CRVCC. Podemos observar, no fluxograma que se segue, que a etapa do Reconhecimento de Competências, apesar de contar com a figura do Profissional de RVCC, não é exclusiva, podendo os formadores intervir ao longo desta etapa.

A validação de competências fundamenta a decisão do resultado de um Processo de RVCC ao nível do tipo de certificação e, consequentemente, no caso de configurar uma

certificação parcial, implica a elaboração do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) onde são identificadas as unidades de competência que devem ser objeto de aprendizagem por parte do adulto, em contexto de Curso EFA.

Após o cumprimento do PPQ por parte do adulto, este deve requerer uma Comissão Técnica num CNO (Centro Novas Oportunidades) que deveria então proceder à validação final da conclusão com aproveitamento de um percurso de formação modular que permitisse a obtenção de uma qualificação constante do CNQ (Catálogo Nacional de Qualificações) e, desta forma, a finalização/certificação de um nível de escolaridade e de qualificação.

Figura 6 – Eixos estruturantes do Processo de RVCC



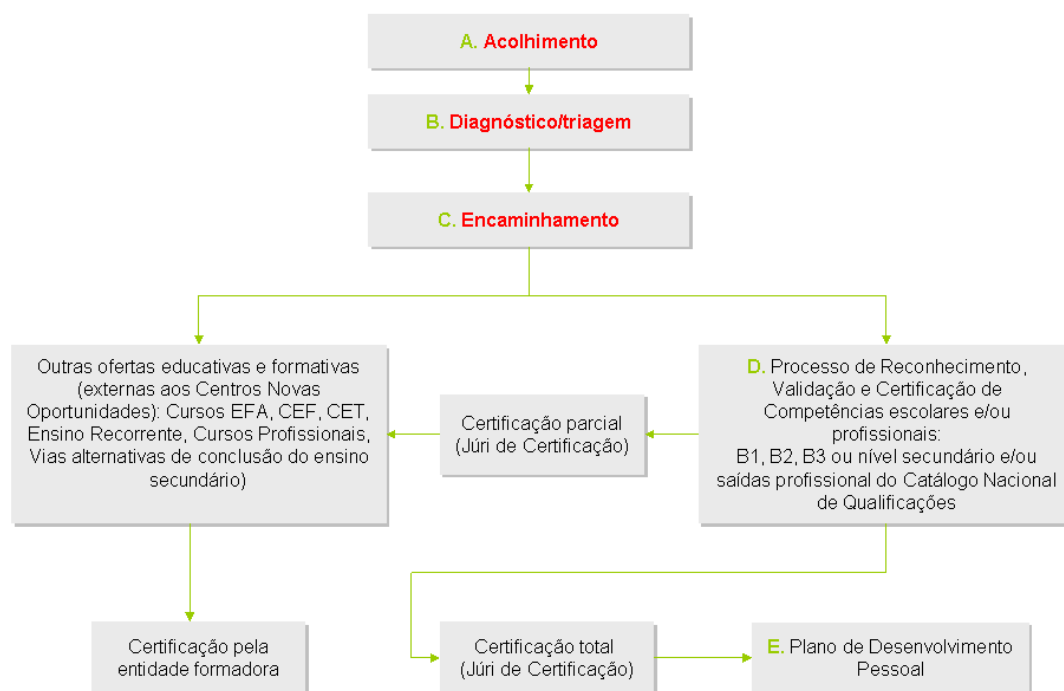
Fonte: Gomes e Simões (2007) - Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

3 – Função de TDE (Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento) – a inclusão destes Técnicos nas Equipas Técnico-Pedagógicas veio reforçar a missão dos (novos) CNO, a qual incidia no reforço da dimensão de diagnóstico da situação do jovem/adulto relativamente à sua esfera pessoal de qualificação. Assim, com a integração destes técnicos, foi efetivamente reforçada a primeira linha de intervenção com os candidatos, ao nível da identificação, apoio e aconselhamento relativamente aos percursos de qualificação potencialmente mais adequados face ao perfil, expectativas e interesses.

Era assim dado um passo significativo na perspectiva de Orientação para eliminar/minimizar opções potencialmente mal sucedidas, por parte dos candidatos jovens/adultos, uma vez que, a partir desta altura, um dos serviços oferecidos pelos CNO era justamente este trabalho de Diagnóstico, Informação e Encaminhamento, agora por parte de técnicos especializados da área das Ciências Sociais e Humanas, muitos dos quais com formação superior em Psicologia.

No esquema seguinte, podemos observar com detalhe as etapas de intervenção do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e os encaminhamentos possíveis num CNO:

Figura 7– Etapas de intervenção do TDE e encaminhamentos possíveis



Fonte: Gomes e Simões (2007) - Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

A massificação de CNO pelo país, a diversidade e a natureza das entidades promotoras, além da preocupação em regular a operacionalização das etapas de intervenção dos CNO foram algumas das razões que estiveram na origem da criação e da divulgação da Carta de Qualidade dos CNO. Assim, a Carta de Qualidade é encarada “como um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de ação e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” (Gomes & Simões, 2007, p. 5).

No âmbito da INO, importa ainda referir algumas iniciativas legislativas que deram origem a *resultados/produtos* relevantes que a colocam num plano de destaque nacional, em termos de dinamização da oferta formativa dirigida a adultos:

- O Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento;

- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, que vem regulamentar o Quadro Nacional de Qualificações e a sua entrada em vigor, a partir de 1 de outubro de 2010, o que permitiu mais tarde a articulação com o QEQ (Quadro Europeu de Qualificações), seguindo assim a “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a implementação do QEQ (23 de abril de 2008), e que exortava os Estados-membros a:

- i) Correlacionarem os seus sistemas nacionais de qualificação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) até 2010, através de uma referenciação transparente dos seus níveis de qualificações com os níveis do QEQ e, se fosse caso disso, do desenvolvimento de Quadros Nacionais de Qualificações;
- ii) Adotarem medidas, de modo a que, até 2012, todos os novos certificados de qualificações e, diplomas e documentos Europass, emitidos pelas entidades competentes, integrassem uma referência clara ao nível adequado do QEQ;
- iii) Recorressem a uma abordagem baseada nos resultados de aprendizagem para definir e descrever qualificações e promover a validação da aprendizagem não formal e informal” (CNQ)⁴².

- Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, que define o Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares;

- Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro, que procede à segunda alteração da Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e

⁴² Catálogo Nacional de Qualificações (2020) Disponível em:
<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/CNQ/>

formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro;

- Despacho n.º 13456/2008, de 14 de maio, que aprova a versão inicial do Catálogo Nacional de Qualificações;

- Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho, que estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações, bem como o respetivo modelo de evolução para qualificações baseadas em competências;

- Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio, que regula os Cursos de Especialização Tecnológica;

- Portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro, que aprova o programa de formação em competências básicas (“conversão” das Ações Saber + num plano de intervenção vocacionado para a Literacia básica);

- Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro, que cria os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, numa preocupação clara com a comunidade imigrante no nosso país, revelando uma perspetiva inclusiva do Sistema de Educação e Formação em Portugal.

Foi neste período que o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais teve o seu início, complementando assim uma oferta de qualificação que poderia ser dupla (escolar e profissional). A lógica de um Processo de RVCC Profissional era a mesma do Processo de RVCC Escolar. No entanto, implicava sempre a realização de uma Prova prática perante um Avaliador Externo. Este foi um dispositivo que teve relevância, uma vez que cativou muitas empresas para a oportunidade de qualificar os seus profissionais, com benefícios claros ao nível das certificações de qualidade pelas quais tinham de passar e ao nível da valorização do seu património mais importante, os recursos humanos (Nico, 2011).

Este período da Iniciativa Novas Oportunidades também foi alvo de muitos estudos e análises académicas do ponto de vista dos impactos e neste sentido gostaríamos de destacar os seguintes:

- O estudo de Simplício (2012) da Universidade de Coimbra, analisa as perceções sobre os impactos do Processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social configurando

um estudo de caso desenvolvido num CNO, junto de adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria. A INO mobilizou, não só um número muito elevado de adultos, mas também muitas entidades e instituições que formalizaram a sua adesão à iniciativa através de Protocolos com CNO, a pensar nos seus colaboradores. Este estudo é inovador por isso mesmo, uma vez que analisa as perceções e os impactos do Processo de RVCC de adultos inscritos por iniciativa própria e de adultos inscritos por iniciativa de entidades patronais. Os resultados obtidos vão no sentido de confirmar os impactos positivos do Processo de RVCC ao nível da valorização pessoal, da elevação da auto-estima e da auto-confiança nos dois grupos de adultos, sendo a dimensão pessoal a mais valorizada, em segundo lugar a dimensão profissional e em terceiro a dimensão social. Dois aspetos de realçar neste estudo:

i) antes de iniciarem o Processo de RVCC, os adultos que se inscreveram por iniciativa própria têm uma perceção mais positiva do impacto que o Processo de RVCC teria na sua vida do que os adultos inscritos por iniciativa de entidades patronais;

ii) este grupo de adultos exprimiu menor otimismo em relação aos adultos inscritos por iniciativa própria, face ao impacto do Processo de RVCC a nível profissional;

- A investigação de Silva (2012) da Universidade do Minho incidiu na questão do valor social do diploma obtido através do Processo de RVCC e também sobre os impactos produzidos na vida dos adultos nos diferentes níveis: escolar, pessoal, económico e de cidadania, a partir de uma investigação realizada num CNO do distrito de Braga. Os principais impactos da certificação incidiram em novas aprendizagens a partir do referencial de competência-chave e no desenvolvimento pessoal potenciando o auto-conceito, sendo o Processo de RVCC determinante para um impacto psicológico significativo para os adultos;

- Por fim, destacamos o projeto de investigação coordenado por Salgado (2010) e concretizado numa parceria entre a ANQ e a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) intitulado *CNO: Uma Oportunidade dupla: da promoção da literacia familiar ao sucesso educativo das crianças*. O estudo foi realizado com pais que realizaram o processo de RVCC correspondente ao 9.º ano, com filhos a frequentar o primeiro ciclo. Este estudo demonstrou a evidência de impactos a nível pessoal e familiar, uma vez que a maioria dos pais que fez o Processo de RVCC passou a ter um envolvimento maior

nas tarefas escolares dos filhos e aumentou o nível de auto-estima. Os pais passaram a envolver-se mais nas tarefas escolares dos filhos, sentindo também maior facilidade em falar com os professores e em participar nas reuniões de pais, por exemplo. Outro aspeto a realçar são as mudanças no projecto de escolarização traduzindo-se numa vontade de continuar a estudar e fazer mais formação, por parte dos pais, e na importância atribuída à escolarização do filho, no sentido de manifestarem uma predisposição renovada para desenvolverem todos os esforços necessários para um projeto escolar de sucesso para os seus filhos.

Apesar deste ter sido um período rico e dinâmico, do ponto de vista de novas oportunidades de formação, qualificação e certificação para os adultos, as campanhas de divulgação, mobilização e envolvimento junto de cidadãos e empresas, em sintonia com as metas numéricas ambiciosas que estavam subjacentes à INO, criaram, na sociedade, em geral, um sentimento de banalização das habilitações escolares e certificações profissionais obtidas, confundindo o que era a INO e a singularidade do Processo de RVCC. Face à adesão massiva dos adultos aos Processos de RVCC, este foi entendido para muitos como um dispositivo que iria resolver o problema do défice de qualificações da população, assim como, através das certificações – o valor do diploma – muitos pensaram que o desenvolvimento social e económico do país estaria assegurado, numa relação linear que hoje muitos declinam. Nóvoa (2007, citado por Barros, 2018b, p.138) e Canário (2007) referem os avisos que ambos vinham fazendo já na altura sobre os problemas que INO poderia trazer para o futuro do país, em geral, e para os cidadãos, em particular:

- i) (...) a ideia de que olhar para os RVCC como no passado se olhou para as campanhas de alfabetização, vendo-os como a solução mágica para resolver o atraso educacional português, seria a mais perigosa das ilusões. (Nóvoa, 2007, p. 12, citado por Barros, p.129);
- ii) (...) a justificação do programa retoma os habituais e ‘velhos’ clichés sobre a relação direta e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o ‘crescimento económico’, o ‘desenvolvimento’, a ‘superação do atraso’, o ‘emprego’, a ‘produtividade’, a ‘competitividade’ e a ‘coesão social’. Ora, não ficará mal reconhecer que esta relação direta não existe. (Canário, 2007, p.167).

Se houve política pública escrutinada, ao longo da primeira década do século XXI, foi, sem dúvida, a Iniciativa Novas Oportunidades. Já numa fase descendente do protagonismo alcançado nos primeiros anos, foi alvo de dois processos de avaliação independentes, com resultados diferenciados porque incidiram em diferentes variáveis.

Por solicitação da ANQ, em 2010, uma equipa de investigadores liderada pelo Professor Roberto Carneiro da Universidade Católica, divulgou e publicou os resultados de um estudo de avaliação externa à INO que foi realizado entre 2009 e 2010. Os principais resultados deste estudo podem ser sistematizados da seguinte forma (Carneiro, 2009):

- Ao nível das perceções, e enquanto Política Pública, gerou Adesão e tornou-se Marca Pública, sendo amplamente reconhecida de forma generalizada por público, profissionais e outros atores (designadamente empresas/entidades empregadoras);
- Os mecanismos de autoavaliação dos CNO, assim como a avaliação externa têm produzido informação e gerado instrumentos de suporte à reflexão continuada e melhoria contínua de procedimentos;
- A procura massiva por parte dos adultos representa adequação da oferta (mais flexível nos métodos e proporcionando horários) o que levou a um efeito de contágio positivo;
- São evidentes altos graus de satisfação com o processo e registam-se avanços inequívocos no plano das competências-chave detidas, destacando-se os progressos no à vontade perante os desafios da Sociedade da Informação;
- A motivação para continuar a estudar e a autoconfiança nas capacidades pessoais para procurar qualificações avançadas é visto como benefício muito relevante para os quem conclui o processo de certificação da INO.

Estes “resultados” mostram que, apesar de existir margem para melhorar alguns aspetos técnicos, de adequação da oferta ou mesmo de mobilização de novos públicos, a INO, enquanto política pública, tinha percorrido um caminho positivo até então e previa-se um *upgrade* necessário em algumas das suas vertentes. No entanto, o cariz crítico deste estudo, nunca colocou em causa os propósitos, os fundamentos e o alcance da INO.

Por sua vez, o estudo do Instituto Superior Técnico, realizado sob a coordenação do Professor Francisco Lima, incide no desempenho no mercado de trabalho dos adultos participantes em processos de RVCC. Os resultados indicam que os “processos RVCC

Profissionais melhoram a empregabilidade, em particular para os homens. Os RVCC Escolares têm algum impacto positivo na probabilidade de encontrar um emprego, e apenas no caso de participantes que frequentaram, em complemento, Formações Modulares Certificadas” (Lima, 2012, p.73)

Por outro lado, os impactos dos processos de RVCC no desempenho do mercado de trabalho indicam que os Processos de RVCC Profissionais ou Formações Modulares Certificadas combinadas com Processos de RVCC escolares de nível básico (1.º ao 3.º ciclo) melhoram ligeiramente as perspectivas de os desempregados obterem um emprego. Por último, destaque para o impacto do Processo de RVCC, em conjunto com Formações Modulares, ser positivo apenas e só no caso das mulheres que transitam do desemprego para o emprego, detentoras de uma Certificação através de Processo de RVCC do nível de escolaridade mais baixo (Lima, 2012).

Este conjunto de resultados, com maior preponderância para o estudo do Instituto Superior Técnico onde se associam as certificações à empregabilidade, numa relação de causa-efeito que não pode ser tão linear - num quadro de crise económico-financeira do país em 2011 que deu origem a um resgate financeiro por parte da União Europeia, do FMI (Fundo Monetário Internacional) e BCE (Banco Central Europeu) - proporcionou um processo em massa de extinção dos CNO e o consequente desmantelamento da Rede de CNO. Progressivamente, emergiu um novo olhar sobre políticas públicas de EFA. A escassez de recursos financeiros, além de diferente ideologia política do Governo de então determinou a extinção dos CNO⁴³ e a criação dos CQEP (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março)⁴⁴. Este novo documento legal impôs, desde logo, a redução do número de elementos constitutivos da equipa técnica (face ao modelo anterior dos CNO)⁴⁵. Nas escolas onde funcionavam CQEP, os professores destacados para as equipas tinham limite de horas em termos de afetação, o que causava grandes problemas na gestão e

⁴³ A extinção da Rede CNO levou a que as entidades fizessem candidaturas para promoverem o CQEP, fazendo-se, em muitos casos, tábua rasa do *know how* acumulado por muitas entidades no tempo da INO;

⁴⁴ A ANQ (Agência Nacional para a Qualificação) é rebatizada para Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) sob a tutela dos Ministérios da Educação e Ciência conjuntamente com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, em articulação com o Ministério da Economia e com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. Tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

⁴⁵ “A figura do diretor foi extinta, o coordenador pedagógico deu lugar à figura de coordenador, os profissionais de RVC passaram a ser técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (ORVC), os formadores mesmo vistos como necessários, passaram a ser em menor número (ficando à mercê das disponibilidades dos professores das escolas)” (Barros, 2018, p. 139).

operacionalização das respostas aos candidatos, e na própria organização do CQEP, visto, a partir daqui, como um “apêndice” incômodo na organização das escolas. Além desta nova realidade em termos de recursos humanos afetos a estas novas estruturas, destacamos mais duas diferenças em relação ao que vinha sendo feito nos CNO:

- A dimensão de diagnóstico e encaminhamento de jovens a partir dos 15 anos, a par dos adultos, para ofertas de educação ou formação profissional, além dos Processos de RVCC;

- A inovação de constituir uma Prova escrita no âmbito dos Processos RVCC Escolares, desfazendo a lógica de funcionamento dos Júris de Certificação que vinha sendo adotada.

Neste período, o modelo CQEP era visto, no plano político, como uma resposta de rigor e exigência, principalmente na condução dos Processos de RVCC, alvo de muitas desconfianças e críticas, como por exemplo a do facilitismo. No preâmbulo da portaria que cria os CQEP (Portaria nº 135-A/2013 de 28 de março) pode ler-se “Pretende-se, assim, que os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional assegurem a prestação de um serviço de qualidade, no domínio da orientação de jovens e adultos, com enfoque na informação sobre ofertas escolares, profissionais ou de dupla certificação”. Pode entender-se, daqui, que uma das prioridades era fazer da Orientação Vocacional uma (senão a principal) das principais atividades dos CQEP, sem excluir a dinamização de Processos de RVCC e procurando engrossar os números dos Cursos de Aprendizagem, Cursos Profissionais ou Cursos EFA, no sentido de garantir uma qualificação escolar e profissional, de modo a promover empregabilidade.

Os CQEP desenvolviam a sua atividade de acordo com as seguintes etapas de intervenção:

Acolhimento – inscrição do candidato (jovem ou adulto) e seu esclarecimento, considerando a missão e o âmbito de intervenção dos CQEP;

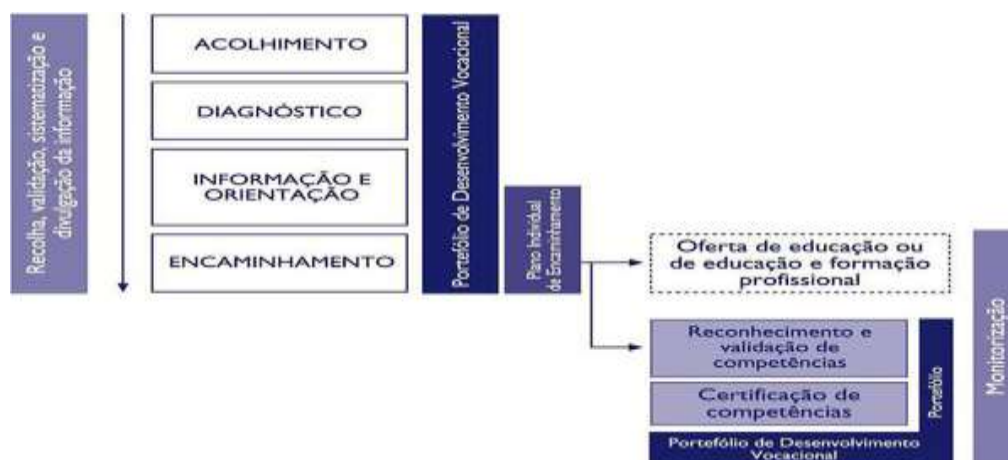
Diagnóstico – análise do perfil do candidato, com o objetivo de identificar respostas de educação e/ou formação ajustadas à sua situação (motivações, necessidades e expetativas);

Informação e Orientação – identificação de projetos individuais de educação e qualificação profissional, tendo presente opções realistas de prosseguimento de estudos e/ou de integração no mercado de trabalho;

Encaminhamento – concretização do encaminhamento do candidato para uma oferta de educação e/ou formação profissional ou ainda para um processo de RVCC (apenas possível para candidatos adultos. Caso tenham entre 18 e 23 anos inclusive, terão de possuir pelos menos 3 anos de experiência profissional devidamente comprovada), tendo por base o processo prévio de diagnóstico e orientação (Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março).

Na figura seguinte, podemos observar as etapas percorridas por um jovem ou adulto num CQEP. Até à definição do encaminhamento adequado, há uma recolha de informação que era sistematizada pelos TORVC (Técnicos de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação), e em conjunto com o jovem ou adulto, através da construção do Portefólio de Desenvolvimento Vocacional, definir a oferta formativa mais adequada face ao perfil, expectativas e interesses. A diferença em relação aos CNO era a ênfase colocada, quer nas etapas de diagnóstico, informação e orientação, quer depois na monitorização do sucesso ou insucesso dos percursos formativos dos candidatos, de modo a “aferir o cumprimento ou desvio das trajetórias definidas, bem como conhecer os resultados das aprendizagens e o nível de sucesso da interação com o mercado de emprego” (Portaria n.º 135-A/2013, p.7).

Figura 8 – Etapas de Intervenção nos CQEP



Fonte: Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira (2019)⁴⁶

⁴⁶ Disponível em <http://www.agr-tc.pt/web/index.php/como-funciona-um-cqep>

No caso dos Processos de RVCC, a inovação maior prendeu-se com a instituição de uma Prova com o valor de 60% da totalidade do processo, nas modalidades escrita e oral. A justificação para esta inovação consistia na afirmação de rigor que o Processo de RVCC necessitava, conferindo-lhe agora, sem rodeios, uma dimensão puramente escolar (Barros, 2018b). Esta situação causou grandes constrangimentos no seio das equipas CQEP, uma vez que esta medida era absolutamente contra todos os princípios pedagógicos (andragógicos) subjacentes à Educação de Adultos, tal como vinha acontecendo desde o início do século.

Nos Processos de RVCC Escolares e Profissionais, os candidatos conseguiam obter o reconhecimento e validação de cada uma das áreas de competências-chave, no processo de RVCC escolar, em cada unidade de competência; no processo de RVCC profissional, quando o valor resultante do cálculo da expressão $PRVC = (0,2AA + 0,8HA)$ fosse igual ou superior a 100 pontos⁴⁷.

Quadro 4. Expressão matemática utilizada na avaliação de Processos de RVCC

$PRVC = (0,2AA + 0,8HA)$	
$PRVC$	pontuação do reconhecimento e validação de competências, por área de competência-chave, no processo de RVCC escolar, ou por unidade de competência, no Processo de RVCC profissional, arredondada às unidades
AA	pontuação da autoavaliação, por área de competência-chave, no processo de processo RVCC escolar, ou por unidade de competência, no processo de RVCC profissional
HA	pontuação da heteroavaliação, por área de competência-chave, no processo de RVCC escolar, ou por unidade de competência, no processo de RVCC profissional

A certificação parcial ou total de competências era atribuída em função da expressão $CC = (0,4PRVC + 0,6Cp)$.

⁴⁷ Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março

Quadro 5. Expressão matemática relativa à certificação obtida através dos Processos de RVCC

$CC = (0,4PRVC + 0,6Cp)$	
CC	certificação de competências, arredondada às unidades
$PRVC$	pontuação do reconhecimento e validação de competências
Cp	classificação da prova, arredondada às unidades

Durante o período de 2013 a 2016, a EFA, tal como vinha sendo entendida no tempo da INO, ficou refém de um discurso político e público de rigor e exigência e, por isso, de natureza escolar. Praticamente desapareceu do centro das preocupações governamentais da altura que sublinhava a inevitabilidade destas medidas face à crise e às políticas de austeridade que tinham de ser implementadas. Barros (2018b) sintetiza alguns impactos destas medidas referindo que a EFA, em particular no domínio do Sistema de RVCC, foi alvo de uma:

ação política nacional impositiva, dado que se reduziu a dimensão da rede de centros anteriormente criada, se minimizou a dimensão das equipas, se retirou 60% de valor ao portfólio construído com base em metodologias de proximidade, como as abordagens biográficas e o balanço de competências, e se abandonou o financiamento aos centros. (p.140).

Com o início de funções de um novo Governo Constitucional e a partir de acordos de incidência parlamentar, em finais de 2015, a agenda pública assumiu como prioridade política de âmbito nacional a revitalização da “educação e formação de adultos, enquanto pilar central do sistema de qualificações, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem” (Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto, p.3006).

É então que, em finais de 2016, o Governo apresenta o Programa Qualifica (Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto). A criação deste Programa, por parte do Governo, pretendeu concretizar uma estratégia integrada de formação e qualificação de adultos. A aposta deste Programa passa por intervir e trabalhar, com os candidatos adultos, “(...) percursos de formação que conduzam a uma qualificação efetiva, por oposição a uma

formação avulsa, com fraco valor acrescentado do ponto de vista da qualificação e da melhoria da empregabilidade dos adultos” (Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto, p. 3006). As principais metas do Programa incidem na necessidade de até 2020, conseguir:

- i) Garantir que 50% da população ativa conclua o ensino secundário;
- ii) Alcançar uma taxa de participação de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida de 15%, alargada para 25% em 2025;
- iii) Contribuir para que tenhamos 40% de diplomados do ensino superior, na faixa etária dos 30- 34 anos;
- iv) Alargar da rede de Centros Qualifica (garantindo 300 até final de 2017) - (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, [ANQEP] 2019)⁴⁸.

Estava assim relançada mais uma política pública no domínio da EFA que trouxe esperança e ambição a muitos candidatos/adultos que tinham ficado pelo caminho no período anterior. Atualmente em vigor, o Programa Qualifica é um programa “vocacionado para a qualificação de adultos que tem por objetivo melhorar os níveis de educação e formação dos adultos, contribuindo para a melhoria dos níveis de qualificação da população e a melhoria da empregabilidade dos indivíduos” (ANQEP, 2019). No que respeita a alterações de natureza mais técnica, podemos verificar que o Programa Qualifica contempla as seguintes modalidades de educação e formação de adultos:

- Competências Básicas - Os programas de Formação em Competências Básicas (FCB) visam a aquisição, por parte dos adultos, de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e uso de tecnologias de informação e comunicação – TIC;
- Cursos de Educação e Formação de Adultos escolares, profissionais ou de dupla certificação;
- As Formações Modulares integradas no âmbito da formação contínua de ativos, destinam-se a adultos sem a conclusão do ensino básico ou secundário ou sem a

⁴⁸ ANQEP Programa Qualifica – Disponível em <https://www.qualifica.gov.pt/#!/programaQualifica> - acedido em 12 de setembro de 2019

qualificação profissional adequada que pretendam adquirir competências escolares e ou profissionais com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho;

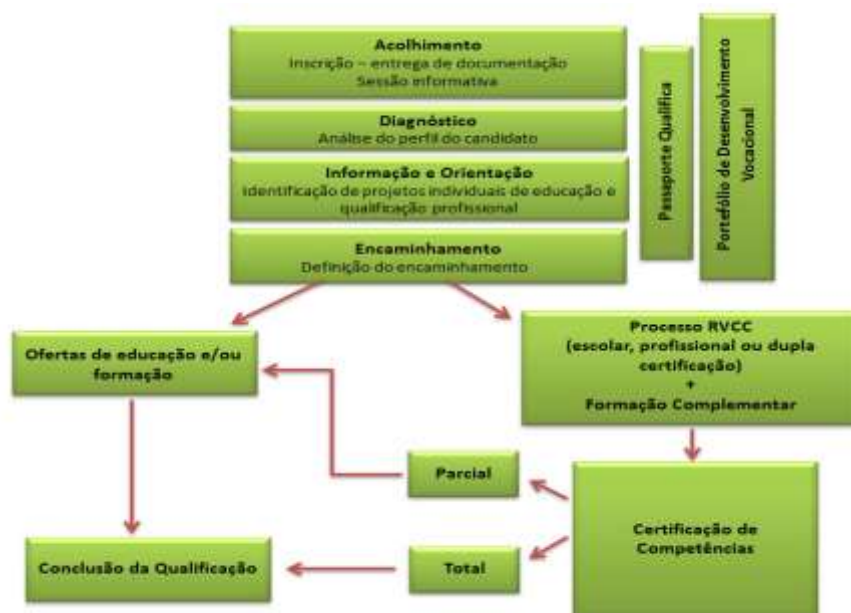
- Processos de RVCC, que podem ser escolares, profissionais ou de dupla certificação;
- Vias de Conclusão do Nível Secundário (Decreto-Lei 357/07) que permitem a conclusão do Nível Secundário a adultos que tenham frequentado, sem concluir, percursos formativos de nível secundário de educação, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo já extintos ou em processo de extinção;
- Português para falantes de outras línguas, que permite dar resposta ao requisito de conhecimento da língua portuguesa previsto nos regimes jurídicos para aquisição de nacionalidade portuguesa, concessão de autorização de residência permanente e estatuto de residência de longa duração, bem como à promoção do domínio da Língua Portuguesa, no âmbito da leitura, escrita e oralidade;
- CET, que são formações pós-secundárias não superiores que preparam para uma especialização científica ou tecnológica numa determinada área de formação (ANQEP, 2019).

O Programa Qualifica veio recuperar muito do que foi a INO e na própria legislação é referido um pequeno balanço de medidas anteriores que justificam a aposta no Programa Qualifica e nos Centros Qualifica (CQ) que vêm substituir os CQEP:

(...) em 2013/2014 havia pouco mais de 39 mil adultos inscritos, um terço do número registado em 2000/2001. Esta quebra é particularmente acentuada no nível de ensino secundário em que se verificou uma quebra de 87 % no número de adultos inscritos em 2013/2014, por relação a 2008/2009 em que mais de 169 mil adultos se inscreveram em atividades de educação e formação de nível secundário. (Portaria nº 232/2016 de 29 de agosto, p. 3006).

Na figura seguinte podemos verificar as etapas de intervenção num Centro Qualifica e os percursos possíveis após o Encaminhamento.

Figura 9 – Fluxograma de etapas num Centro Qualifica



Fonte: Disponível em <https://www.citeforma.pt/formacao/centro-qualifica/etapas-de-intervencao>

O Programa Qualifica veio revitalizar a EFA depois de alguns anos em segundo plano e assumiu a sua relevância no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), dando assim continuidade a “políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem” (Barros, 2018b, p.140).

As principais alterações promovidas pelos CQ foram:

- O alargamento das equipas – houve a autorização, por parte da ANQEP, para a contratação de mais TORVC em exclusividade para os CQ, o que veio beneficiar os tempos de resposta aos adultos, e a gestão corrente dos Processos;
- Tempo dedicado às várias fases do processo – as etapas de Acolhimento, Diagnóstico, Informação e Orientação (até à definição do Encaminhamento) passaram a ter mais tempo disponível, mediante a aplicação de estratégias de avaliação de perfil, expectativas e interesses, através do Guia de Orientação ao Longo da Vida (ANQEP, 2017);
- Novas orientações metodológicas, incluindo nos Processos de RVCC – surgiram novas orientações emanadas pela ANQEP e com indicações muito práticas sobre os

procedimentos a adotar ao longo dos Processos de RVCC. As principais novidades remetem alterações:

- i) nos Processos de RVCC Escolares e Profissionais, com a aplicação de escalas de pontuação no âmbito da Validação de Competências;
 - ii) na etapa de Júri de Certificação, onde se mantém a designação de Prova mas se recupera a lógica de funcionamento dos Júris de Validação presente nos CRVCC;
 - iii) passa a existir também um período até 25h para, em conjunto, equipa técnica do CQ e candidatos, prepararem a Prova;
- Criação do Passaporte Qualifica – o Passaporte Qualifica é um instrumento tecnológico de registo das qualificações e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo da vida do adulto e de orientação para percursos de aprendizagem. Este instrumento vem recuperar a lógica das antigas Carteiras de Competências-Chave utilizadas no tempo dos CRVCC. Além disso, é um instrumento que simula diversos percursos de qualificação possíveis para a obtenção de novas qualificações e/ou progressão escolar e profissional;
- Funcionamento da Formação Complementar – nos CQEP podia atingir 25 horas e atualmente, nos CQ, é obrigatório cada candidato frequentar um mínimo de 50h de Formação Complementar, de modo a possibilitar formação em áreas nas quais os candidatos demonstrem um menor nível de proficiência (ANQEP, 2019).

O percurso que acabámos de traçar marca efetivamente uma nova realidade para a EFA em Portugal, apesar da descontinuidade das políticas e das práticas. Os desafios no futuro passam, inevitavelmente, por unir vontades políticas no sentido de construir uma política pública que vigore durante anos e que não se destrua ao sabor das legislaturas.

Apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos anos e independentemente das estruturas vocacionadas para a EFA, a verdade é que o Sistema de RVCC “sobreviveu” e é hoje uma realidade nos CQ. É verdade que houve alterações, ajustamentos e ligeiras metamorfoses, no entanto, é digno de realçarmos que, há quase 20 anos, o Sistema de RVCC faz parte das opções de qualificação/certificação dos portugueses.

Vários desafios se deparam para o futuro, pois o Sistema de RVCC não é perfeito e tem ainda uma larga margem para melhorias em alguns aspetos do seu funcionamento. No entanto, o desafio maior prende-se com a qualidade das intervenções. Neste sentido, uma das tarefas é construir um Referencial de Qualidade para o Sistema de RVCC, à

semelhança do que já existiu na INO (Carta de Qualidade dos CNO). Será um bom princípio para continuarmos a construir a credibilidade do Sistema e as oportunidades que ele encerra em si mesmo.

CAPÍTULO 3

Estudo Empírico

3.1. Contexto do Estudo

No presente capítulo, pretendemos descrever o contexto e os aspetos metodológicos inerentes ao estudo que realizámos, identificando o objeto de estudo, a(s) questão(ões) de partida, os instrumentos de recolha de informação e as técnicas de análise desta mesma informação.

O estudo que apresentamos encontra-se ancorado no Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” integrado no Grupo de Investigação “Políticas Educativas, Territórios e Instituições” do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, e que tem como linha de investigação “Territórios, Comunidades, Locais e Diversidades”. Este projeto pretendeu, no universo dos 2969 adultos certificados pelos 6 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências / Centros Novas Oportunidades a operar no Alentejo, entre 2001 e 2005, avaliar os impactos a nível pessoal, profissional e social, decorrentes do aumento das habilitações escolares. Atendendo ao período significativo (10 anos ou mais) que decorreu desde que os adultos certificaram as suas competências, esta investigação assumiu, também, o objetivo de proceder à análise dos eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados nos sistemas formais de educação e formação e a possível mobilidade profissional e social daí resultante.

Tal desiderato sustentou a expectativa de verificar se o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (que esteve na génese do próprio sistema de RVCC) é uma realidade concretizada pela população em estudo e, em caso afirmativo, se o mesmo encontra alguma consequência nos planos individual, profissional e social.

O estudo, de natureza descritiva e interpretativa, assumiu uma base metodológica mista: i) quantitativa, com o recurso à aplicação de questionário a todo o universo; ii) qualitativa, com recurso à aplicação de entrevista semiestruturada a uma amostra de indivíduos. A análise realizada assumiu uma dimensão geográfica, no sentido de ser possível uma leitura territorializada dos resultados, de acordo com as divisões administrativas e geográficas existentes na região Alentejo (distritos, concelhos e freguesias).

Uma vez que residimos no concelho de Évora, definimos, em conjunto com o Orientador, a opção de realizar um estudo de caso na freguesia⁴⁹ rural do concelho de Évora onde existisse um número significativo de certificações. Com os dados quantitativos obtidos a partir do QNQ (Questionário das Novas Qualificações), foi possível identificar uma freguesia com este registo, de entre o universo de respondentes. Tendo como ponto de partida o instrumento concebido por Nico (2009), o QNQ (em anexo) foi construído pela equipa do projeto e validado em 2010, permitindo aplicar o inquérito por questionário ao universo dos adultos certificados entre 2001 e 2005 (2969 indivíduos) em toda a região Alentejo. O processo de construção e validação passou por algumas etapas prévias: i) conceção de uma primeira versão do QNQ, a partir de contactos exploratórios com técnicos, profissionais e adultos certificados; ii) recurso à pesquisa bibliográfica, o que deu origem ao confronto com outros instrumentos testados que levou a uma depuração de alguns aspetos e características do próprio QNQ; iii) submissão da primeira versão do QNQ a um painel de especialistas; iv) aplicação a uma amostra de indivíduos; v) aferição do instrumento para uma versão final.

A aplicação do QNQ foi feita pela equipa do Projeto entre agosto e setembro de 2011, tendo sido remetido via postal juntamente com envelope sem franquia – RSF (Resposta Sem Franquia) para a devolução do questionário, após o seu preenchimento, não havendo qualquer custo para os respondentes.

Por opção nossa, o QNQ foi remetido também a adultos da freguesia identificada inicialmente cujas certificações decorreram entre 2006 e 2011, auge da INO. Assim, é importante referir que o horizonte temporal das certificações dos adultos do nosso estudo abrangeu o período referido anteriormente, obtendo-se dados de adultos certificados entre 2001 e 2011.

Após a devolução do QNQ, a equipa do Projeto construiu uma base de dados de acordo as divisões administrativas e geográficas existentes na região Alentejo (distritos, concelhos e freguesias dos respondentes). A partir da leitura dos dados objetivos

⁴⁹ De acordo com os CENSOS 2011, a freguesia estudada tinha 715 habitantes, dos quais 353 eram homens e 362 eram mulheres. A população entre os 25 e os 64 anos era de 343 habitantes. As atividades económicas presentes na freguesia eram a agricultura, pecuária, cooperativas agrícolas e de consumo, extração de cortiça e de carvão vegetal, construção civil, serralharia civil, panificação, comércio e serviços.

obtidos, procedemos à construção do Guião de Entrevista semiestruturada para aplicação a uma amostra de indivíduos da freguesia identificada.

O objeto de estudo que desenvolvemos foi considerado por nós na medida em que trabalhámos durante alguns anos na área de Educação de Adultos, mais concretamente em estruturas como CRVCC, CNO e CQ. Devido ao contacto com muitas pessoas (candidatos), pensámos ser especialmente interessante realizar um estudo de caso numa freguesia fora do contexto urbano.

O nosso propósito, ancorado neste projeto, é o de incidir a nossa análise nas consequências desta nova habilitação, identificando, sobretudo, impactos na vida dos adultos e ações e mudanças para a comunidade decorrentes da certificação obtida. Importa, sobretudo, compreender a natureza dos impactos decorrentes da certificação de competências no contexto local dos adultos, na dimensão interventiva na comunidade que o rodeia e na capitalização da sua autoestima, enquanto “motor” da *ação* já que os principais ganhos para os adultos decorrentes da conclusão do Processo de RVCC dizem respeito à elevação da autoestima e da autoconfiança (Carneiro (2009), Rico (2007), Nico (2009), Papafina (2012).

Por se tratar de uma investigação no domínio das Ciências da Educação, procurámos concretizar alguns princípios da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), no sentido de corresponder a um referencial de boas práticas que contribua para o cumprimento das exigências de rigor, ética e qualidade.

Assim e no que diz respeito à relação estabelecida com os participantes na investigação, esta foi pautada pelo respeito mútuo, com base numa relação de confiança em benefício do estudo a realizar, sendo facultada a informação suficiente e necessária para a obtenção de um consentimento informado, salvaguardando a confidencialidade e a privacidade da informação facultada, apenas e só para fins da investigação a realizar, no âmbito dos objetivos da mesma.

Um dos objetivos deste estudo é, como não podia deixar de ser, acrescentar valor ao conhecimento científico já detido na temática estudada. Neste âmbito, e assumindo o desígnio de cumprir os pressupostos que uma investigação na área das Ciências da Educação deve ter, adotámos, na nossa postura enquanto investigadores, uma atitude de preservação da integridade, qualidade e reputação inerentes, assim como procurámos

cumprir de forma escrupulosa, a nossa parte no que diz respeito à natureza da relação com a comunidade científica das Ciências da Educação, zelando pela sua relevância e salvaguardando a sua imagem pública.

3.2. Questão de partida

Decorrente de análise de outros estudos nos quais é perceptível o contributo da certificação, através da realização do Processo de RVCC para o aumento da autoestima e para o aumento da literacia das famílias, torna-se imperativo compreender se estes “ganhos” se mantêm numa freguesia rural do concelho de Évora, assim como as dinâmicas comunitárias, após o aumento das habilitações escolares dos seus habitantes. Na verdade, a investigação que nos propusemos realizar decorreu da seguinte interrogação:

Que alterações ocorreram, nas dimensões individual, familiar, profissional, económica e social numa pequena comunidade da região Alentejo, em que um número significativo de adultos frequentou e concluiu o processo individual de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Básico e de Nível Secundário?

3.3. Objetivos da investigação

Através da investigação que realizámos, pretendemos chegar a algumas conclusões a partir dos objetivos que se apresentam em seguida:

1. Identificar os principais impactos nos adultos, decorrentes da certificação obtida através do Processo de RVCC;
2. Avaliar a consequência dos impactos da conclusão do Processo de RVCC, por parte dos adultos, e de que forma influenciou a comunidade local;
3. Compreender a perceção dos líderes locais (institucionais ou não) sobre o aumento das habilitações escolares por parte dos adultos que realizaram Processos de RVCC na comunidade.

Assim, definimos dois grupos-alvo para trabalhar a nossa questão de partida, procurando corresponder aos objetivos anteriormente definidos:

- a) A – Adultos certificados;
- b) B – Líderes locais (Presidente de Junta de Freguesia, Dirigentes culturais, recreativos ou outros, pessoas de referência na freguesia, etc.).

3.4. Opções metodológicas

No âmbito do Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” a componente metodológica integra as abordagens quantitativa e qualitativa, numa lógica complementar de carácter descritivo e interpretativo. Apesar das divergências que alguns autores acentuam quanto à utilização de ambas, a este propósito Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.51) releva o facto de, nalgumas situações e decorrente dos métodos de investigação adotados, ser importante conjugar o *pensamento* quantitativo com o qualitativo, defendendo a complementaridade e não a oposição destas abordagens.

Mialaret adverte que a complementaridade entre estes dois “mundos” se caracteriza pela relevância recíproca que os dados recolhidos podem facultar ao investigador, contribuindo de forma decisiva para uma interpretação mais próxima da realidade em função dos objetivos da investigação (Mialaret, 2001).

Mais facilmente aceite e devidamente validado pela comunidade científica, o paradigma de raiz positivista (abordagem quantitativa com vista a realizar generalizações) não enfrentou os obstáculos ou desconfianças de um paradigma qualitativo que tem conquistado o seu espaço no domínio científico, mercê de um percurso definido com rigor e sendo urgente e necessário no domínio das ciências sociais e humanas, onde o objetivo não passa apenas por estudos explicativos mas também por abordagens descritivas e interpretativas, enquadradas numa visão holística e construtivista da realidade (Simões, 1990, p.39).

Em qualquer dos casos, qualquer que seja a abordagem realizada pelo investigador, a credibilidade da investigação científica deve ser característica comum, dependente da capacidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que chega, a adequação das respostas dadas às questões que se pretendem estudar e a legitimidade dos processos metodológicos para o fazer (Vieira, 1999, p.90).

De acordo com Silverman (1993, citado por Vieira, 1999, p.91), os conceitos de fidelidade e validade integrados na investigação qualitativa devem contribuir para a possibilidade de generalização das conclusões a que chega, ainda que o seu âmbito seja mais limitado e restrito, uma vez que os alvos são proposições teóricas em vez de populações ou universos.

As questões de validade e fidelidade têm sido fonte de polémica no âmbito da área da investigação científica, nomeadamente na adequação dos conceitos e suas implicações ao domínio da abordagem qualitativa, embora seja opinião de alguns autores que esta tem as suas próprias estratégias e mecanismos para combater as ameaças à fidelidade e validade dos trabalhos científicos.

Na investigação qualitativa, a fidelidade tem a ver com “a consistência do estilo interativo do investigador, do tipo de registo e análise de dados e da interpretação que este faz dos significados individuais, captados durante o trabalho de campo com os participantes” (McMillan & Schumacher, 1989, citados por Vieira, 1999, p.93). Isto decorre do facto de, na abordagem qualitativa, não ser atribuída importância à standardização de instrumentos, mas sim à primazia dada ao investigador enquanto “instrumento” de recolha de dados. O estudo objetivo dos fenómenos a estudar comporta por isso uma dimensão subjetiva notória que se estende ao longo de todo o processo de investigação (Vieira, 1999, p.94)

Por outro lado, mediante as características particulares que envolvem os fenómenos e situações sociais e humanos, não é possível reconstruir em cenário naturalista e de forma exata, sendo o carácter real da recolha de dados uma componente fundamental de uma abordagem qualitativa (Vieira, 1999 p. 95)

Tendo o nosso estudo uma forte componente qualitativa, importa clarificar que nas abordagens qualitativas, numa perspetiva naturalístico-interpretativa, “o significado das ações humanas depende dos contextos, ou situações, nas quais as atitudes, os sentimentos e as perceções têm lugar” (McMillan & Schumacher, 1989, citados por Vieira, 1999, p.92). Os dados obtidos nas investigações realizadas são sempre, e obrigatoriamente, referenciados a “cenários sociais” particulares, sendo a sua recolha mais personalizada.

Assim, e de acordo com os objetivos da nossa investigação, optámos por realizar um estudo de caso, delimitado pela leitura que o QNQ nos permitiu operacionalizar numa freguesia rural do concelho de Évora.

O estudo de caso é utilizado numa investigação “(...) em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Gall et al., 2007 citados por Amado & Freire, 2017, p.126).

Tal como defende Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. De acordo com os mesmos autores, a realização de um estudo de caso delimita a área de trabalho. No nosso estudo e de forma progressiva, a recolha de dados e as atividades de pesquisa foram orientadas para um domínio específico, na qual os investigadores “de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.90).

Para Stake (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.54), “a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização”. No entanto, o mesmo autor alerta para o facto de um estudo de caso poder generalizar para outro, e assim temos a distinção entre “pequenas generalizações” e grandes generalizações”. O que as distingue é o exercício de extrapolação dessas generalizações, ou seja, se nas primeiras o investigador pode realizar “inferências internas sobre um determinado caso” (Meirinhos & Osório, 2010, p.54), nas segundas o investigador pode extrapolar “para outros casos não estudados ou para a modificação das generalizações” (ibidem, p.54).

Optámos então por realizar um Estudo de Caso, uma vez que o objetivo de estudar os impactos numa freguesia rural do concelho de Évora, se enquadra nas características desta metodologia, no sentido em que, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos (Stake, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.53), como é o nosso propósito.

3.5. Técnicas de recolha e análise de dados

O Questionário

Numa primeira fase da nossa investigação, decorrente da aplicação do QNQ, a utilização de uma abordagem quantitativa explica-se pelo facto de através das respostas ao QNQ podermos obter uma “fotografia” proporcionada da freguesia rural do concelho de Évora previamente identificada, além de podermos ter uma leitura inicial bastante rigorosa sobre os percursos traçados por estes adultos após a certificação.

Após a aplicação do QNQ aos adultos certificados entre 2001 e 2005, a partir do qual obtivemos um número de respostas residual, optámos por aplicar o QNQ em setembro de 2011 (envio pelo correio) e em janeiro de 2012 aos adultos certificados entre 2006 e 2011, a partir de uma base de dados fornecida por um CNO do Concelho de Évora. Obtivemos então 22 questionários preenchidos⁵⁰, abrangendo o período temporal no qual estas certificações ocorreram (2006/2011).

A equipa do projeto procedeu então à análise do QNQ utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0), de forma a trabalhar e tratar informação dos adultos que se constituíram como a população do estudo. Foi a partir do instrumento QNQ e da informação obtida que se tornou possível elaborar o Guião de Entrevista Semiestruturada que iríamos aplicar a uma amostra aleatória dos adultos respondentes. Dada a estrutura e a organização do QNQ, o processo de conceção da Entrevista foi facilitado, no sentido em que nos delimitou já blocos de informação relevante para dissecar nas entrevistas, de acordo com os critérios que iríamos definir e considerando os objetivos do nosso estudo.

A Entrevista

A técnica da entrevista, segundo Estrela (1994, p.342) “consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo”.

⁵⁰ No total, foram enviados 24 questionários para os adultos certificados naquela freguesia, com base na informação obtida pelos Centros Novas Oportunidades do concelho de Évora. Os 22 questionários respondidos correspondem a 6,4% da população entre os 25 e os 64 anos, de acordo com os dados dos CENSOS 2011.

De acordo com o mesmo autor, a entrevista exige que se dê a palavra ao entrevistado, utilizando “uma orientação semidiretiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação da entrevista” (Estrela 1994, p.343). Por outro lado, devemos prever o alargamento dos temas propostos ao entrevistado, de forma a integrar, se for útil para o tema central da entrevista, a espontaneidade do entrevistado. Por último, é também necessário entender que “a liberdade que se pretende dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado”, solicitando se for caso disso, esclarecimentos adicionais sobre ideias, conceitos e situações (Estrela, 1994, p.343).

Assim, passámos à fase de construção dos dois instrumentos – dois Guiões de Entrevista Semiestruturada (um para os adultos certificados – Grupo A, e outro para os Líderes Locais – Grupo B) durante a qual elencamos 3 etapas que percorremos com cada um dos Guiões elaborados no sentido de procedermos à respetiva validação:

- c) Produção do Instrumento (Versão A);
- d) Envio do instrumento, para validação, juntamente com o projeto, para um Painel de Especialistas, no caso, a Professora Doutora Lurdes Pratas Nico e a Professora Doutora Carmen Cavaco (Versão B);
- e) Aplicação Prévia e Experimental: após acolhimento e registo dos contributos das especialistas referidas (Versão B) realizámos a aplicação prévia e experimental do instrumento, e após análise do resultado obtido, constituímos a Versão B, realizando depois pequenas correções de natureza linguística e semântica, o que culminou na Versão C.

Após esta fase, partimos para o terreno para aplicar o guião de entrevista semiestruturada aos 2 grupos-alvo. As entrevistas decorreram entre 5 de novembro de 2012 e 31 de janeiro de 2014.

Assim, dos 22 questionários respondidos por adultos residentes na freguesia rural identificada e que realizaram Processos RVCC de Nível Básico ou Secundário entre 2001 e 2011, selecionámos 5 adultos de forma aleatória para aplicar a entrevista semiestruturada. Da mesma forma, selecionámos 6 “Líderes Locais”, pessoas de referência na comunidade pelos papéis/funções que desempenham/desempenharam, e que, à partida, conheciam bem a comunidade, a partir de uma conversa exploratória com algumas pessoas da comunidade. Neste caso, identificámos:

- Presidente da Junta de Freguesia que esteve mais anos no exercício de funções;
- Proprietário do Café mais popular da freguesia;
- Empresário de sucesso reconhecido pela comunidade;
- Atual Presidente da Assembleia de Freguesia;
- Um dos primeiros autarcas da freguesia e proprietário de espaços comerciais na freguesia (minimercado e posto de abastecimento de combustível);
- Diretora Técnica de ERPI local.

3.6. Análise dos Dados Recolhidos

Análise de Conteúdo

Após esta etapa e depois de realizarmos as entrevistas semiestruturadas aos 2 grupos-alvo referidos anteriormente, procedemos a uma análise de conteúdo das mesmas, de forma a podermos chegar a algumas conclusões sobre os impactos da certificação nas dinâmicas locais.

A análise de conteúdo é uma técnica que utiliza o procedimento normal da investigação – o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do investigador face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

A utilização desta técnica é vantajosa, na medida em que permite “(...) além de uma análise rigorosa e objetiva da representação dos conteúdos ou elementos de mensagens (...), o avanço (fecundo, sistemático, verificável, e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno” (Amado et al., 2017, p.306). Na mesma linha, Lima (2013, p.7) refere que o objetivo da Análise de Conteúdo, para os investigadores, passa por “sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados”. Bardin (1995, citado por Lima, 2013, p.7) resume a Análise de Conteúdo à redução de um número significativo de palavras a um “pequeno conjunto de categorias de conteúdo”.

De acordo com Lima (2013), a análise de conteúdo leva o investigador a conceber um sistema de categorias para proceder à análise da informação, o qual deve incluir:

- Códigos numéricos: para identificar categorias e subcategorias da informação a analisar;
- Rótulo” de cada categoria e das respetivas subcategorias;
- Definição por extenso de cada uma das categorias e subcategorias;
- Exemplos típicos de unidades de registo (normalmente, retirados dos próprios dados a analisar) que ilustram a natureza dos segmentos de informação que integram cada categoria e/ou subcategoria (p.10)

A análise de conteúdo pretende assim descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito, as suas covariações ou associações (categorial) nas dinâmicas sociais em estudo.

3.7. Calendarização do trabalho de investigação após a recolha dos dados

Planear e calendarizar um trabalho de investigação é o primeiro passo para que o objetivo de um trabalho desta natureza seja cumprido. Deste modo, e apesar dos inúmeros contratempos de ordem profissional e pessoal, conseguimos, após a realização das entrevistas, estabelecer o nosso roteiro metodológico, o qual incluiu 7 etapas:

a) **Transcrição das entrevistas:** o primeiro passo, após a realização das entrevistas gravadas com a autorização dos participantes, foi transcrever, integral e fielmente, o que foi dito. A transcrição foi realizada num computador, recorrendo-se à audição das entrevistas e transcrevendo as respostas obtidas, permitindo fazer pequenas correções e interpretações de algumas palavras que, atendendo ao contexto em que foram ditas, necessitam de ser cuidadosamente entendidas, à luz das questões que o Guião de Entrevista continha. Esta etapa decorreu entre abril e outubro de 2014;

b) **Leitura das entrevistas:** após a transcrição das entrevistas, procedemos depois a uma leitura cuidadosa de cada uma das entrevistas, sublinhando algumas das frases do texto, por exemplo, os factos, as frases ilustrativas do discurso que poderíamos aproveitar para o texto, os temas inesperados e novas articulações ou problemáticas. Esta etapa decorreu entre dezembro de 2014 e março de 2015;

c) **Construção das sinopses das entrevistas:** após a leitura anterior, procedemos à elaboração das sinopses⁵¹ das entrevistas organizando a informação numa grelha vertical cuja primeira coluna integra as grandes temáticas do guião de entrevista. Considerámos as sinopses enquanto material descritivo que depois de lido de forma atenta, ajudou a identificar as temáticas e as problemáticas, mesmo algumas que não eram esperadas no guião de entrevista, sendo possível também sinalizar um mesmo assunto em diferentes momentos da entrevista. Esta etapa decorreu entre abril de 2015 e agosto de 2015;

d) **Análise descritiva:** em seguida, procedemos à análise e seleção da informação de acordo com as categorias e subcategorias – análise categorial – através da identificação das variáveis cuja dinâmica explicava um determinado fenómeno, de acordo com os objetivos e temáticas da entrevista. Esta etapa decorreu entre outubro de 2015 e junho de 2016;

e) **Análise interpretativa:** finalmente, e no ato de redação da tese (tarefa que decorreu entre julho de 2019 e agosto de 2020) procedemos à análise interpretativa do material recolhido e organizado conforme referido anteriormente. Nesta fase, procurámos o compreender a perceção dos adultos e o sentido social que está subjacente à descrição dos fenómenos enquadrados nas categorias e subcategorias definidas. Mais do que introduzir novos conceitos ou perspetivas teóricas, o objetivo passou por compreender as descrições e justificações dadas pelos entrevistados, sendo esta uma tarefa de máxima exigência, pois tornou-se necessário interpretar cientificamente o material, cruzando a diversidade das informações que até então foram analisadas parcelarmente por indivíduos ou temas.

f) **Revisão da Literatura e Redação da Tese:** estas duas dimensões do trabalho levado a efeito cruzaram-se de forma permanente. Ainda que ao longo dos anos, decorrente da experiência profissional na área da Educação de Adultos, tenhamos realizado algumas pesquisas bibliográficas, estas só se acentuaram a partir de 2011, altura em que começámos a definir o âmbito do nosso estudo. Apesar disso, foi entre 2017 e 2019 que iniciámos de forma mais efetiva a leitura de bibliografia relevante, sobretudo para a parte da fundamentação teórica da Tese. A sua redação apenas se iniciou em julho de 2019, partindo de vários textos já rascunhados ao longo dos anos e de uma análise

⁵¹ São sínteses do discurso que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, até na linguagem, ao que disseram os entrevistados.

prévia de obras de referência no âmbito da Educação de Adultos em Portugal e na Europa, as quais estiveram na base do nosso estudo.

CAPÍTULO 4

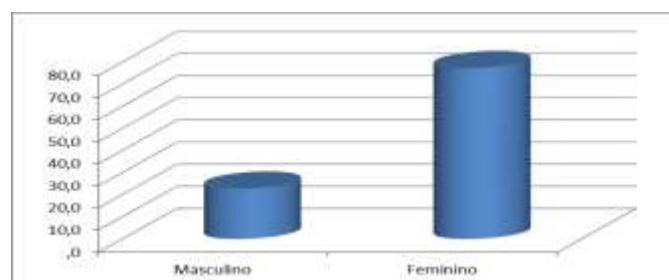
Impactos da Certificação: perspetivas dos adultos certificados e dos líderes locais

4.1. Caraterização da Amostra do Estudo – Análise de Informação Quantitativa (QNQ)

O QNQ foi o instrumento utilizado para a obtenção de informação relativa aos percursos pessoais, profissionais e académicos de todos os adultos certificados pelo Processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo em vista a avaliação dos impactos dessa certificação, no âmbito do Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”. O QNQ encontra-se estruturado em 3 blocos de questões: i) Caracterização do adulto na atualidade; ii) Caracterização do percurso individual do adulto no Processo RVCC; iii) Impacto do Processo RVCC nos Adultos Certificados.

A partir dos dados obtidos através do QNQ, concluímos que a amostra do nosso estudo evidencia-se por contemplar uma maioria de mulheres, em relação aos homens, uma vez que 77,3% dos adultos que responderam ao questionário são do sexo feminino.

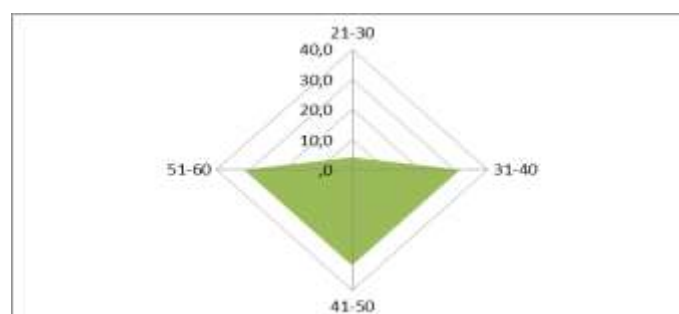
Gráfico 1 – Distribuição da população do estudo por género



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

No que respeita à faixa etária dos respondentes, podemos verificar no gráfico seguinte a prevalência da idade dos respondentes (entre 30 e 60 anos) o que pressupõe perfil adequado para realização do Processo de RVCC.

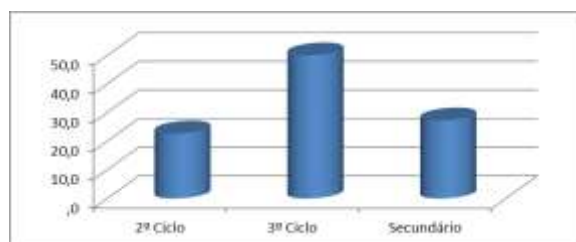
Gráfico 2 – Distribuição da amostra do estudo por idades



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

À data de resposta ao QNQ, em termos de habilitações, verificamos que 50% dos respondentes indicou, como habilitação, o 3º ciclo do Ensino Básico (9º ano), 27,3% indicou o Nível Secundário e 22,7% o 2º ciclo do Ensino Básico. Estes dados indicam-nos que o maior número de Processos de RVCC realizados na localidade onde decorreu o estudo incidia no Nível Básico, através da conclusão do Nível B3 (9º ano de escolaridade).

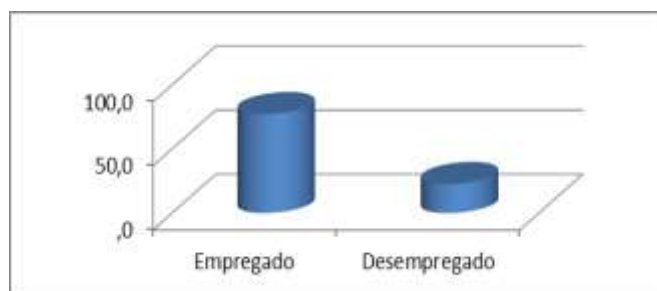
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por habilitações escolares



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Em termos de emprego, antes de terem iniciado o Processo de RVCC naquela freguesia, verificamos que 77,3% dos respondentes se encontrava empregada e com as mais diversas profissões, tendo alguns o seu posto de trabalho na própria aldeia. 22,7% dos inquiridos encontrava-se em situação de desemprego.

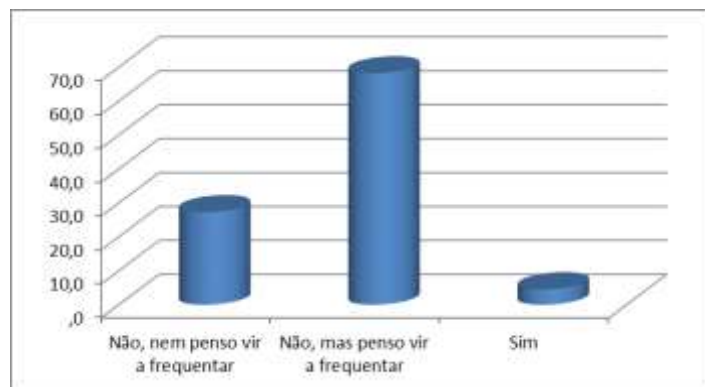
Gráfico 4 – Situação face ao emprego antes do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Após a conclusão do Processo de RVCC, que coincidiu com a conclusão de uma habilitação escolar, à data da recolha dos dados, podemos constatar que 68,2% dos adultos não se encontrava a estudar mas pensava vir a fazê-lo. Já 27,3% não estudava nem colocava essa hipótese e apenas 1 adulto (4,5%) continuava a estudar.

Gráfico 5 – Prosseguimento de estudos após a conclusão do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

No que respeita aos adultos que não estudavam nem pensavam vir a estudar, foi possível apurar quais as justificações de cada um (à data da resposta ao QNQ) para que não colocassem a hipótese de prosseguir percursos educativos e formativos. Essa informação encontra-se no quadro seguinte:

Quadro 6 – Razões não prosseguir estudos após Processo de RVCC

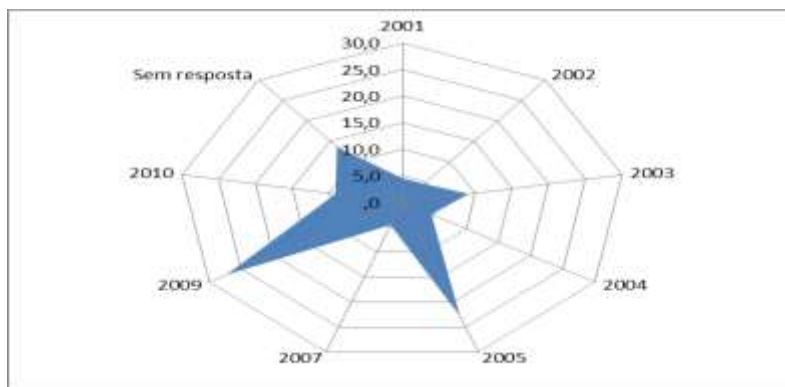
Razões para não prosseguir estudos	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
<i>Falta de tempo</i>	1	16,7
<i>Falta de oferta</i>	1	16,7
<i>Não tenho possibilidades</i>	1	16,7
<i>Não faz parte dos meus planos</i>	1	16,7
<i>Pela situação atual do país</i>	1	16,7
<i>Sem resposta</i>	1	16,7
<i>Total</i>	6	100%

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Em seguida, o gráfico 6 mostra as inscrições num Centro especializado, no âmbito do desenvolvimento de Processos de RVCC existentes à data, por ano civil. Desde logo, podemos constatar que o maior número de inscrições surgiu no período da INO, em 2009, e que nos dois primeiros anos de CRVCC, as mesmas foram reduzidas. O outro

registo de maior número de inscrições ocorreu em 2005, sendo que nos dois primeiros anos dos CRVCC existiram poucas inscrições.

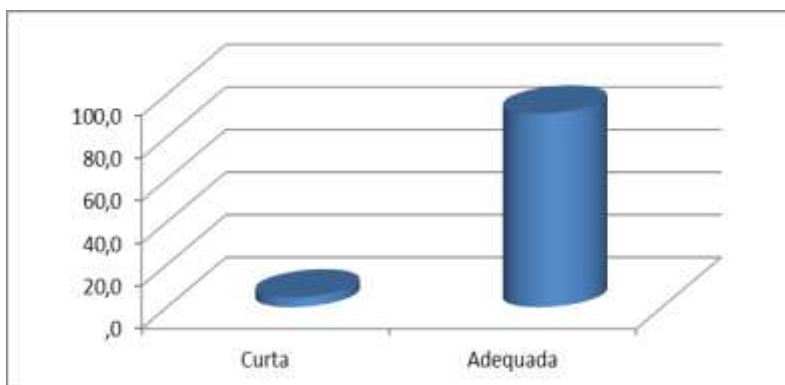
Gráfico 6 – Ano de inscrição dos adultos em Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

No que respeita à duração do Processo de RVCC, verificamos que 90,9% a considerou adequada. Este facto pode ser um indício de fiabilidade do Processo de RVCC ao longo dos anos e desenvolvido por diferentes tipologias de estruturas especializadas para a resposta formativa ao público adulto. Ainda que as políticas públicas tenham trazido algumas novidades ao longo dos anos, os dados demonstram que a duração do Processo de RVCC se revelou adequada para a maioria dos adultos. É ainda de realçar o facto, curioso, de 10,1% ter considerado que duração era curta, o que pode sugerir a existência de expectativas defraudadas por parte destes adultos. No entanto, não deixa de ser significativo o facto de ninguém considerar longa a duração do Processo de RVCC.

Gráfico 7 – Duração do Processo de RVCC

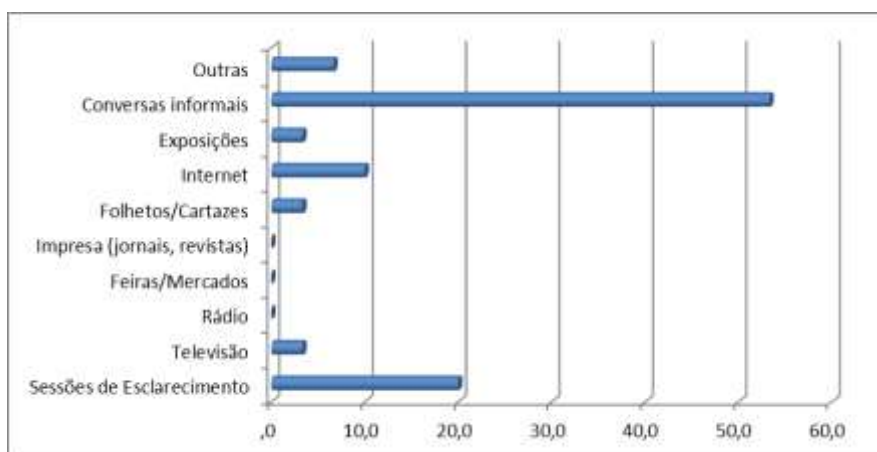


Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Em termos de divulgação do Processo de RVCC, muitas foram as fontes de informação e de conhecimento mobilizadas. Neste caso, podemos observar que 53% dos

respondentes indicou que foi através de conversas informais que conheceram esta possibilidade de aumentar as habilitações escolares. As sessões de esclarecimento, muitas delas em locais emblemáticos das pequenas freguesias rurais, como foi o caso, foram referidas por 20% dos adultos. De referir ainda que 6,7% dos respondentes referiu a resposta “Outras” o que diz respeito ao facto de ter sido no local de trabalho que tiveram conhecimento do Processo de RVCC.

Gráfico 8 – Meios de conhecimento do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

As razões referidas para procurar o Processo de RVCC, enquanto resposta para a necessidade de aumentar as habilitações escolares foram diversas. A principal é a valorização pessoal, o que pode indiciar que os adultos que abandonaram ou interromperam o seu percurso escolar se revejam neste dispositivo para concretizar um percurso escolar que ficou inacabado. No entanto, podemos encontrar semelhanças entre a necessidade de encontrar um emprego e a possibilidade de melhoria de emprego, duas das respostas mais referidas pelos respondentes. Ou seja, os adultos optaram por aumentar as suas habilitações escolares colocando em segundo plano questões como a empregabilidade ou a valorização profissional (cf. Gráfico 9).

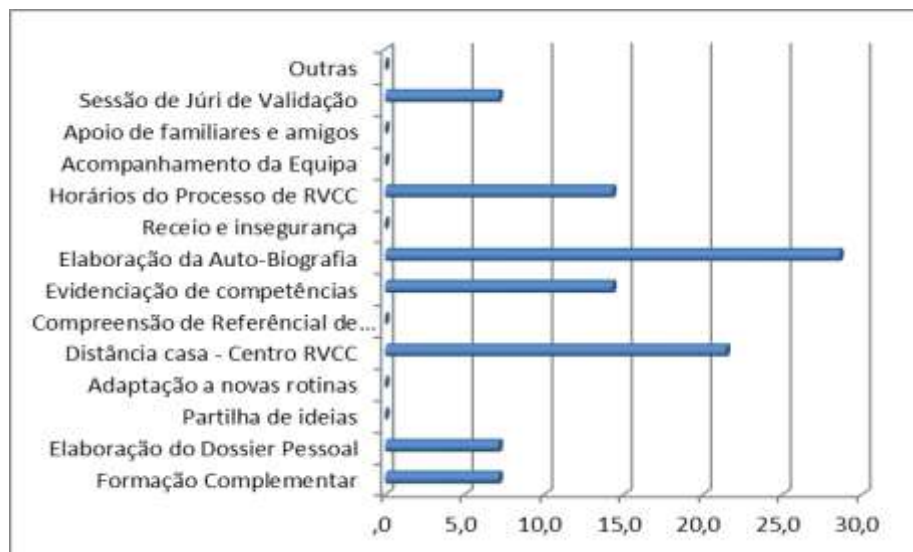
Gráfico 9 – Razões para realizar o Processo RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Ao longo da realização do Processo de RVCC, muitos dos adultos passaram por algumas dificuldades que, de uma forma geral, foram ultrapassadas para a concretização do objetivo final: a certificação escolar. Assim, os respondentes referiram que a principal dificuldade se prendeu com a elaboração da autobiografia, reforçando assim a ideia de que elaborar um texto coerente, estruturado e comprovativo de experiências de vida nas quais se tenham evidenciado aprendizagens e competências mobilizadas nos diversos contextos de vida, não é, de todo, uma tarefa simples. Destacamos ainda a *Evidenciação de Competências* como uma dificuldade também elencada e que surge como consequência da dificuldade mais referida pelos respondentes. Por outro lado, de referir ainda dificuldades de ordem logística, como os *Horários do Processo de RVCC* ou a *Distância casa-Processo de RVCC*. Neste último caso, a resposta terá sido mencionada por adultos que realizaram o seu Processo de RVCC em Évora e não na freguesia rural onde habitavam e na qual decorreram sessões do Processo de RVCC, em regime de itinerância.

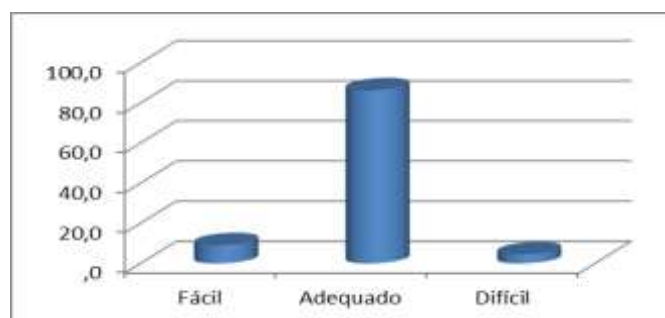
Gráfico 10 – Dificuldades sentidas ao longo do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Sendo o Processo de RVCC, à data, um dispositivo recente e que divergia dos processos escolares e formativos de referência, é de notar que 86,4% dos inquiridos classificou-o como *Adequado*, o que é representativo da imagem construída pelos operadores do Sistema de RVCC, procurando ir de encontro às expetativas e necessidades dos adultos.

Gráfico 11 – Classificação do Processo RVCC pelos adultos



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Uma das etapas do Processo de RVCC é a Formação Complementar. Como vimos anteriormente, trata-se de uma fase em que a equipa formativa utiliza horas de formação para colmatar lacunas e trabalhar competências que os adultos necessitam de aperfeiçoar e atualizar. Neste caso concreto, podemos verificar que a maioria dos adultos (14) não necessitou, enquanto 8 adultos passaram por essa etapa.

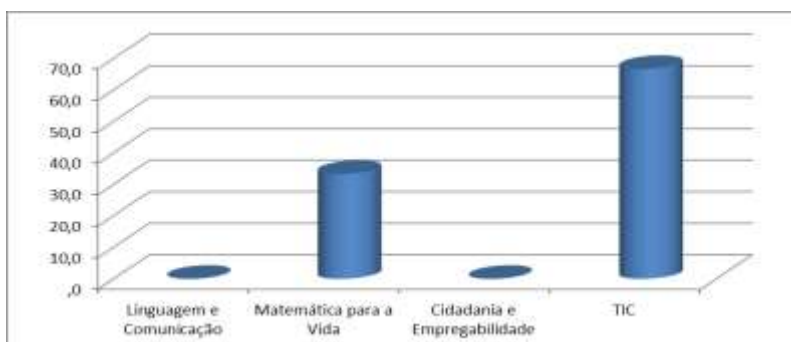
Quadro 7– Necessidades de Formação Complementar

Formação Complementar	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
<i>Não</i>	14	63,6
<i>Sim</i>	8	36,4
<i>Totais</i>	22	100,0

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Neste sentido, os adultos que necessitaram de Formação Complementar, nomeadamente os que frequentaram Processos de RVCC de Nível Básico, referiram que a maior necessidade de Formação Complementar foi na área de Educação de Adultos de *TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)*, representando 66,7% do total, seguindo-se a área de Educação de Adultos de *Matemática para a Vida (MV)* como a segunda área de Educação de Adultos onde houve maior necessidade de investir em Formação Complementar.

Gráfico 12 – Necessidades de Formação Complementar por área



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

A realização do Processo de RVCC, por parte de adultos que há muito deixaram a escola, é uma realidade que demonstra capacidade de superação, ambição e novas motivações para a conclusão de um nível de escolaridade adiado por múltiplas razões. Dada a especificidade, a organização e as equipas pedagógicas envolvidas na dinamização de um Processo de RVCC que exige rememoração, valorização de contextos e de aprendizagens, e disponibilidade mental para resgatar no passado aspetos significativos do saber, do saber ser e do saber fazer, é curioso verificar que a *Disponibilidade da Equipa* e o *Incentivo da Equipa* são considerados pelos inquiridos como os dois dos principais apoios que influenciaram a conclusão de um nível de escolaridade através do Processo de RVCC. Desta Equipa fazem parte as figuras de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissional de RVCC e Formadores das Áreas dos Referenciais de Competências-Chave dos Níveis Básico e Secundário.

Gráfico 13 – Apoios que influenciaram o sucesso do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Ao longo do Processo de RVCC, alguns adultos tiveram ainda apoio logístico para desenvolverem as atividades inerentes ao Processo. No nosso estudo, podemos verificar que 8 adultos tiveram esse tipo de apoio e 14 não necessitaram.

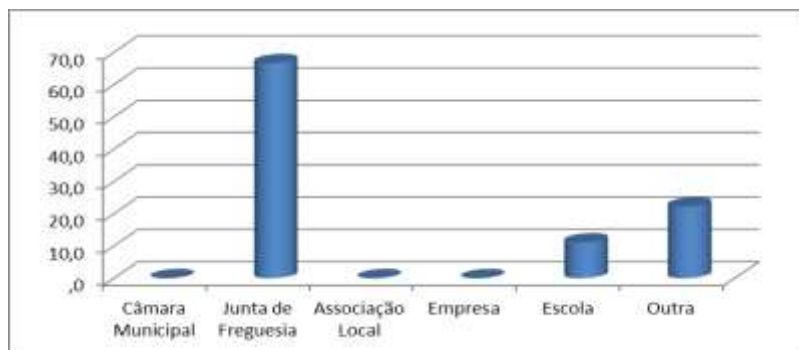
Quadro 8 – Apoio logístico ao longo do Processo de RVCC

<i>Apoio logístico</i>	<i>Frequência Absoluta (n)</i>	<i>Frequência Relativa (%)</i>
<i>Não</i>	14	63,6
<i>Sim</i>	8	36,4
<i>Totais</i>	22	100,0

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Em algumas localidades, como é o caso do nosso estudo, existem entidades e instituições que prestaram o apoio logístico aos adultos que dele necessitaram. Esta realidade foi verificada, uma vez que a Junta de Freguesia local foi mencionada como a principal entidade que apoiou os adultos que necessitaram de algum tipo de suporte.

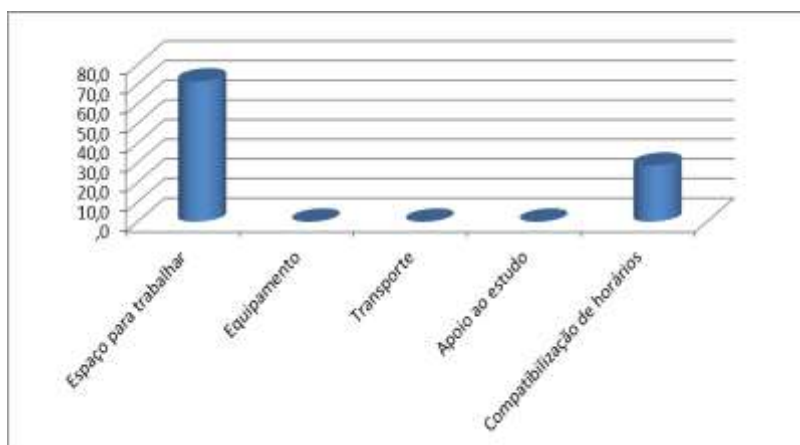
Gráfico 14 – Entidades que prestaram Apoio ao longo do Processo RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Concretizando o aspeto anterior, podemos referir, tal como mostra o Gráfico 15, que a tipologia de apoio prestado pelas entidades, nomeadamente a Junta de Freguesia, incidia na disponibilização de um espaço para os adultos trabalharem temas e assuntos do Processo de RVCC. Há ainda a referência a um tipo de apoio prestado por entidades patronais, por exemplo, e que reflete o esforço da compatibilização de horários entre as sessões de RVCC e o horário de trabalho dos adultos.

Gráfico 15 – Tipologia do Apoio prestado pelas entidades ao longo do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

No gráfico 16, podemos verificar as habilitações dos adultos à entrada para a realização do Processo de RVCC onde constatamos que a maioria dos adultos detinha o 6º ano de escolaridade ou menos, o que ajuda certamente a perceber um pouco da realidade desta freguesia, com uma sub-certificação elevada, terreno fértil para o desenvolvimento de intervenções como o Processo de RVCC, de forma a poder aumentar as habilitações escolares destes adultos.

Gráfico 16 – Habilitações escolares dos adultos antes do início do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Na tabela seguinte, podemos ver que 17 adultos tinham a expectativa de obter o Nível B3 (9º ano), 2 adultos o Nível B2 (6º ano) e apenas 3, o Nível Secundário. Nesta altura, os Processos de RVCC de Nível Básico, na freguesia que estudámos, foram os mais concorridos devido à escolaridade de partida dos adultos. Esta realidade foi um exemplo paradigmático das baixas qualificações escolares dos portugueses, neste caso, no interior do País.

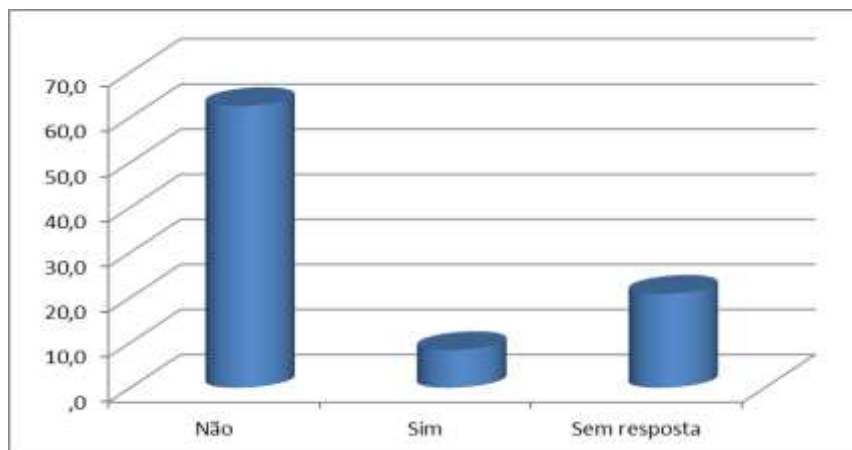
Quadro 9 – Expectativas das habilitações a adquirir através do Processo de RVCC

Níveis de certificação	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Nível B2	2	9,1
Nível B3	17	77,3
Nível Secundário	3	13,6
Totais	22	100,0

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

A partir do gráfico 17, podemos concluir que 62,5% dos adultos inquiridos não mudou de atividade profissional após o Processo de RVCC, enquanto 8,3% experimentou essa mudança. No entanto, 20,8% não deu resposta à questão, o que pode ser ainda significativo. Os adultos que mudaram de atividade profissional referiram ainda que tal não se ficou a dever à influência do Processo de RVCC.

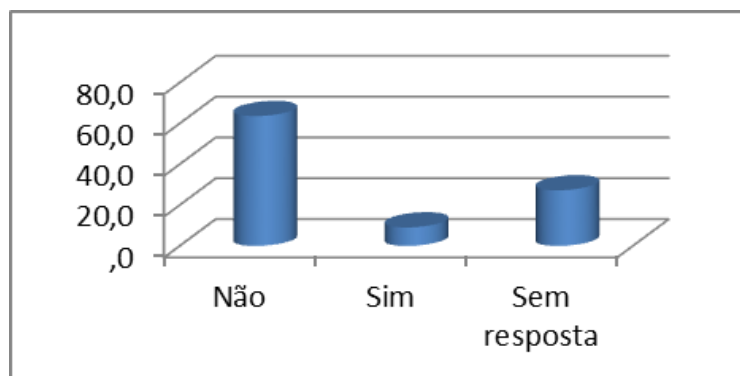
Gráfico 17 – Mudança de Atividade Profissional após o Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Após o Processo de RVCC e em consequência da informação do gráfico anterior, 63,8% manteve-se empregada e 9,1% passou para uma situação de desemprego devido ao termo do contrato de trabalho. Os adultos que não deram resposta representam 27,3% do total de inquiridos. No caso dos adultos que ficaram desempregados, há que referir que encontraram novo emprego 1 a 3 anos após a conclusão do Processo de RVCC e que este não influenciou esta nova situação de emprego.

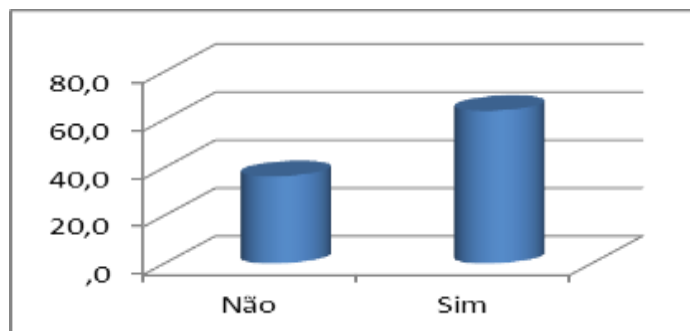
Gráfico 18 – Situação face ao emprego após o Processo RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

No que respeita à participação em atividades de educação e formação antes do Processo de RVCC podemos verificar, no gráfico seguinte, que 63,6% participou em algum tipo de atividade e 36,4% não o fez.

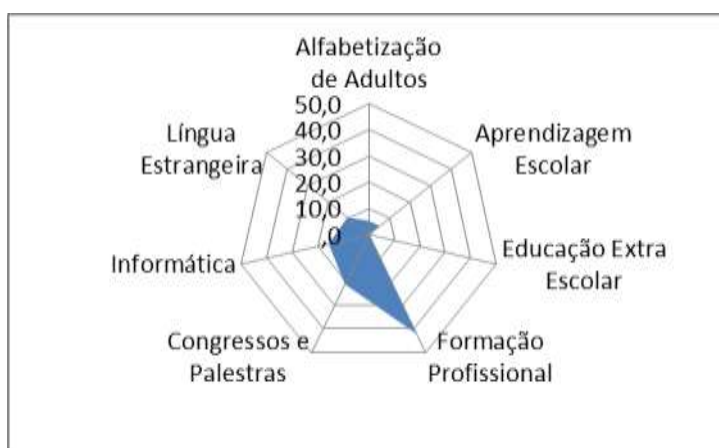
Gráfico 19 – Participação em atividades de educação e formação antes do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Na sequência dos dados referidos no gráfico anterior, podemos verificar que o domínio das atividades de educação e formação, nas quais os adultos inquiridos mais participaram, diz respeito a ações de formação profissional, embora também sejam referidas ações relativas à participação em *Congressos e Palestras* e a atividades no domínio da *Informática*. De notar ainda que 10,5% enveredou por ações no domínio da *Língua Estrangeira* e 10,6% dos adultos optou pela realização de atividades mais formais de educação (*Alfabetização de Adultos* e *Aprendizagem Escolar*).

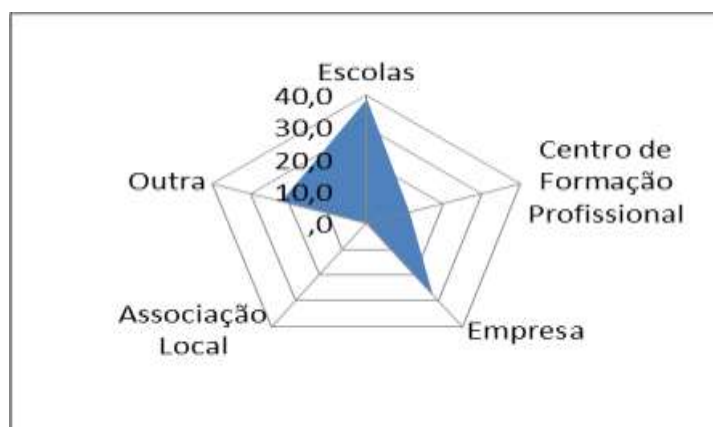
Gráfico 20 – Domínios de atividades de educação e formação antes do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

De acordo com as respostas dos adultos inquiridos, as atividades referidas anteriormente decorreram em Escolas (38,9%), em Empresas (27,8%) e em Centro de Formação Profissional (11,1%). 22,2% dos inquiridos referiu outras entidades (Junta de Freguesia, Centro Social e Local de Trabalho).

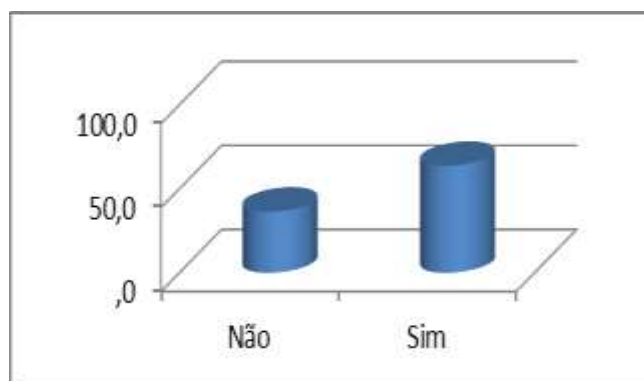
Gráfico 21 – Entidades onde adultos frequentaram ações de educação e formação antes do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

O gráfico seguinte permite fazermos uma leitura da percentagem de adultos que participou em atividades de educação e formação após o Processo de RVCC, exatamente o mesmo valor percentual relativamente à que foi referida anteriormente (Gráfico 19): 63,6% respondeu afirmativamente e 36,4% respondeu negativamente.

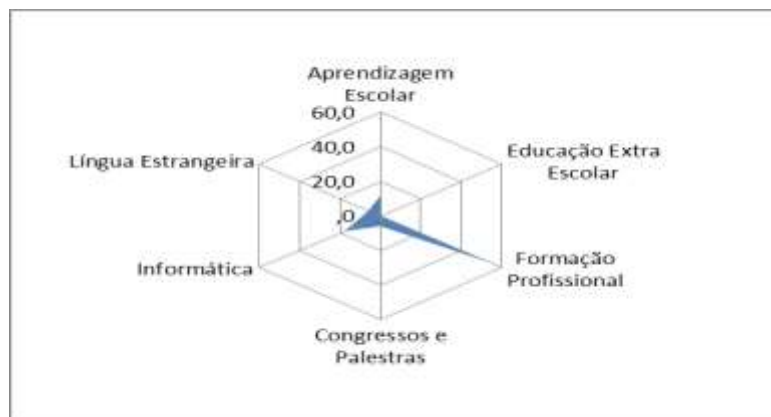
Gráfico 22 - Participação em atividades de educação e formação após o Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

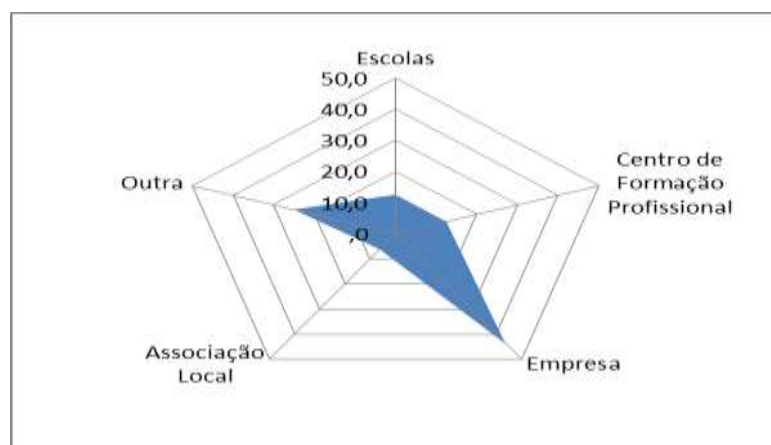
Após a conclusão do Processo de RVCC, 52,9% dos adultos participou em ações de *Formação Profissional*, 17,6% em ações na área da *Informática* e 11,8% em ações relacionadas com a *Aprendizagem Escolar*. Estas ações decorreram em Empresas (43,8%), Centro de Formação Profissional (12,5%), Escolas (12,5%) e em outras entidades (25%), como por exemplo Centro Social ou Local de Trabalho.

Gráfico 23 – Tipologia de atividades de educação e formação após o Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Gráfico 24 – Locais onde decorreram atividades de educação e formação após o Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Após a conclusão de uma certificação escolar, através do Processo de RVCC, 63,6% dos adultos não concluiu mais estudos (até à data de preenchimento do QNQ) e 27,3% fizeram-no, refletindo assim um percurso de prosseguimento de estudos, nomeadamente em termos de aumento de escolaridade.

Quadro 10– Prosseguimento de estudos à data de preenchimento do QNQ

<i>Prosseguimento de estudos</i>	<i>Frequência Absoluta (n)</i>	<i>Frequência Relativa (%)</i>
Não	14	63,6
Sim	6	27,3
Sem resposta	2	9,1
Totais	22	100

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

O quadro seguinte mostra-nos que, de entre os que prosseguiram estudos, 22,2% concluiu o 9º ano e 44,4% concluiu o Nível Secundário. Se consideramos o total de certificações existentes no âmbito da amostra do nosso estudo, verificamos que pouco mais de 1/4 dos adultos aumentou a sua escolaridade, após o Processo de RVCC realizado na freguesia de residência.

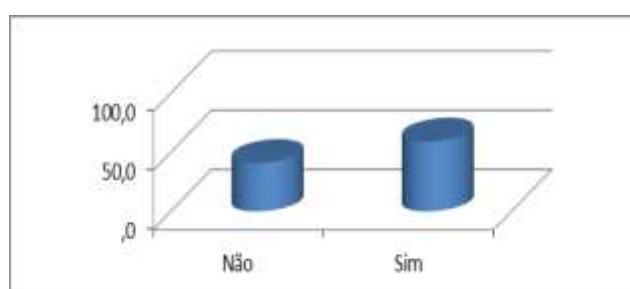
Quadro 11 – Nível de escolaridade concluído à data do preenchimento do QNQ

<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Frequência Absoluta (n)</i>	<i>Frequência Relativa (%)</i>
3º ciclo	2	9,1
Secundário	4	18,1
Não concluíram	14	63,7
Sem resposta	2	9,1
Totais	22	100

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

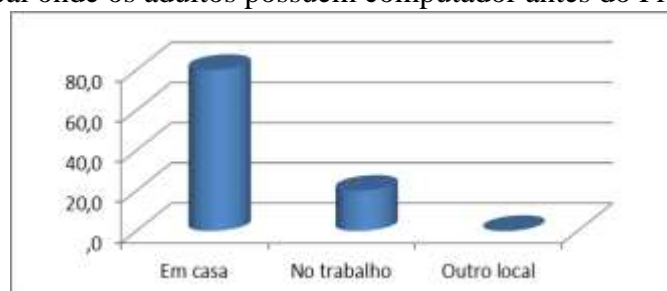
A dimensão de utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) constituiu uma das variáveis de análise do QNQ, antes e depois da conclusão do Processo de RVCC. Assim, o gráfico 25 mostra-nos que, antes do Processo de RVCC, 59,1% dos adultos possuía computador. No gráfico 27 podemos constatar que, dos adultos que afirmaram possuir computador, 80% referiu que tinha computador em casa e 20% no local de trabalho.

Gráfico 25 – Posse de computador por parte dos adultos antes do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

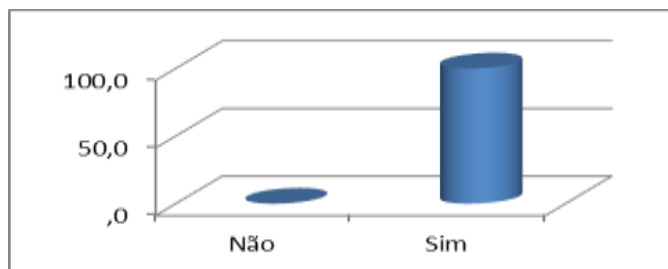
Gráfico 26 – Local onde os adultos possuem computador antes do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

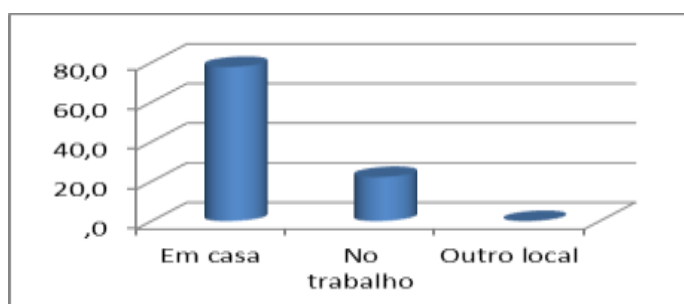
Após a realização do Processo de RVCC, houve efetivamente um aumento do número de adultos que passou a ter computador em casa, pois todos os adultos já tinham computador em casa após o Processo de RVCC o que sugere algum investimento na aquisição deste equipamento. No que toca ao local onde possuem computador (Gráfico 28), é evidente um resultado percentual idêntico ao que demonstra o Gráfico 26.

Gráfico 27 – Posse de computador por parte dos adultos após o Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

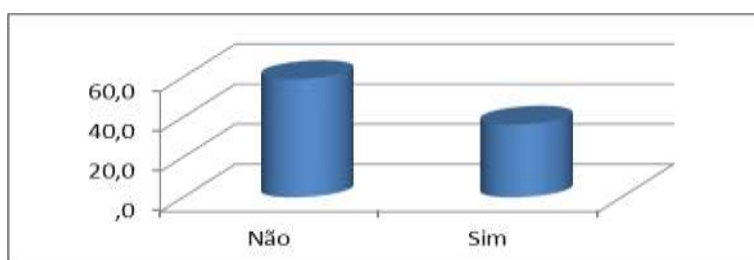
Gráfico 28 – Local onde os adultos possuem computador após o Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Um outro aspeto relativo às TIC diz respeito à utilização da Internet. Os dados obtidos pelo QNQ mostram que também há um “antes” e “depois” do Processo de RVCC. No Gráfico 29, podemos verificar que 59,1% não utilizava a Internet antes do Processo de RVCC.

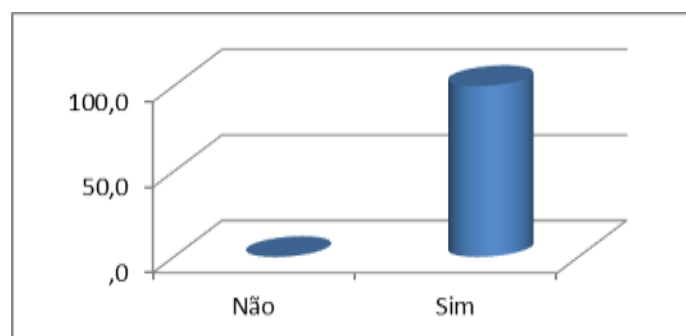
Gráfico 29 – Utilização da Internet antes do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Já depois de concluído o Processo de RVCC, a percentagem de adultos que passou a utilizar a Internet chegou aos 100%.

Gráfico 30 – Utilização da Internet depois do Processo de RVCC



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Um outro aspeto que merece especial atenção diz respeito aos fins para que é utilizada a Internet por parte dos adultos. Se analisarmos os dois quadros seguintes verificamos que aos adultos, após o Processo de RVCC, passam a utilizar mais a Internet como meio de comunicação, informação e lazer, além do domínio profissional. Esta utilização torna-se mais ampla nos vários temas, evidenciando que, o que antes era algo esporádico e limitado, após o Processo de RVCC, os fins para que passou a ser utilizada a Internet foram multiplicados, tornando-se mais abrangente a consulta deste meio de comunicação e informação.

Quadro 12 – Fins de utilização da Internet antes do Processo de RVCC

<i>Fins de utilização da Internet</i>	<i>Frequência Absoluta (n)</i>	<i>Frequência Relativa (%)</i>
<i>Profissional</i>	2	11,1
<i>Comunicação</i>	5	27,8
<i>Informação</i>	6	33,3
<i>Lazer</i>	5	27,8
<i>Outro</i>	0	0
<i>Totais</i>	18	100,0

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Quadro 13 – Fins de utilização da Internet após o Processo de RVCC

<i>Fins de utilização da Internet</i>	<i>Frequência Absoluta (n)</i>	<i>Frequência Relativa (%)</i>
<i>Profissional</i>	8	15,4
<i>Comunicação</i>	12	23,1
<i>Informação</i>	17	32,7
<i>Lazer</i>	13	25,0
<i>Outro</i>	2	3,8
<i>Totais</i>	52	100,0

Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

No que respeita à avaliação da importância e influência que os adultos atribuíram ao Processo RVCC, podemos verificar, no Gráfico 29, que as médias das respostas obtidas evidenciam a relevância do Processo de RVCC para:

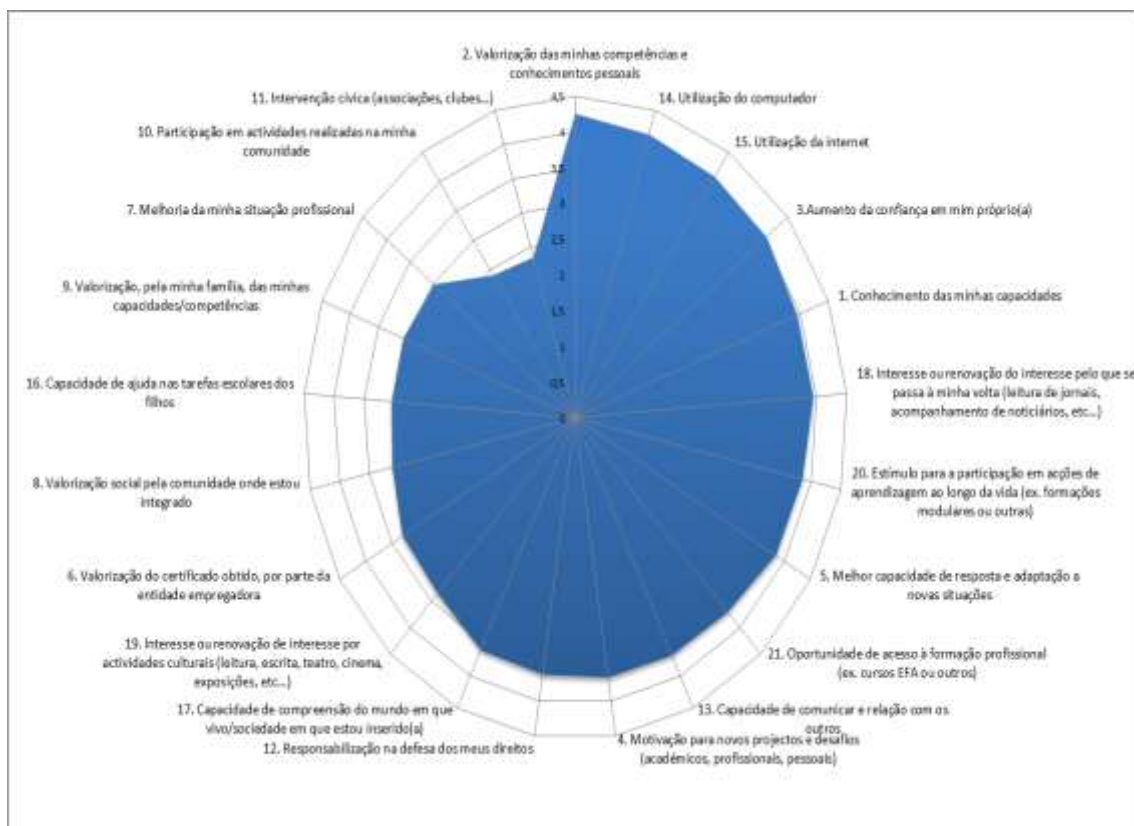
- i) “*Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais*”;
- ii) “*Utilização do computador*”;
- iii) “*Utilização da internet*”;
- iv) “*Aumento da confiança em mim próprio(a)*”;
- v) “*Conhecimento das minhas capacidades*”.

Todas estas dimensões dizem respeito a aspetos pessoais, de aumento e reforço da autoestima, da autoconfiança e do autoconhecimento, à exceção da Utilização do Computador. Este reconhecimento, por parte dos adultos, enquadra-se numa perspetiva mais instrumental da importância e da influência do Processo de RVCC, sendo a única neste domínio, uma vez que as restantes dimensões traduzem uma perspetiva mais humanista, pessoal e de natureza introspetiva que revela uma nova visão de si próprio.

Por outro lado, nos aspetos menos importantes influenciados pelo Processo de RVCC temos:

- i) “*Melhoria da minha situação profissional*”;
- ii) “*Participação em actividades realizadas na minha comunidade*”;
- iii) “*Intervenção cívica (associações, clubes...)*”.

Gráfico 31 – Grau de importância e influência do Processo de RVCC para os adultos certificados



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

Em relação às dimensões, o Gráfico 32 mostra que a dimensão da aprendizagem e a dimensão pessoal são as que representam uma maior importância para os adultos, enquanto a dimensão social é considerada a menos importante, o que aliás, vai de encontro ao que observamos no Gráfico anterior (Gráfico 31).

Gráfico 32 – Importância atribuída ao processo de RVCC agrupada por dimensões



Fonte: QNQ aplicado em 2011 e 2012

4.2. Análise da informação das categorias da entrevista – Grupo A (Adultos Certificados)

O Guião de Entrevista encontra-se organizado em 6 Blocos de perguntas:

BLOCO 1 – Expetativas e perspetivas do adulto certificado

BLOCO 2 – Impactos a nível pessoal

BLOCO 3 – Impactos a nível profissional

BLOCO 4 – Impactos a nível familiar

BLOCO 5 – Impactos a nível social

BLOCO 6 – Impactos a nível comunitário

A partir da organização do Guião de Entrevista em Blocos de perguntas, procurámos corresponder as perguntas às Categorias de Análise de Conteúdo das respostas. Após a realização das entrevistas, procedemos à sua transcrição para uma matriz de análise de conteúdo consolidada, elencando as subcategorias de análise:

Quadro 14. Matriz de correspondência - Análise de Conteúdo (Adultos certificados)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
A - Dimensão Subjetiva	A1. Motivação para o Processo RVCC
	A2. Expetativas face ao Processo RVCC
	A3. Representação do Processo RVCC
	A4. Adaptação às rotinas do Processo RVCC
	A5. Grau de satisfação
	A6. Intenção de prosseguir percursos formativos
B – Dimensão Pessoal	B1. Autoestima
	B2. Realização Pessoal
	B3. Projetos pessoais
C – Dimensão Profissional	C1. Valorização Profissional
	C2. Formação Contínua
	C3. Reconhecimento Profissional
D – Dimensão Familiar	D1. Reconhecimento Familiar
	D2. Apoio durante o Processo RVCC
	D3. Contributo para o percurso escolar dos filhos
F – Dimensão Social	F1. Valorização Social
	F2. Contributo para a relações interpessoais
G – Dimensão	G1. Conhecimento da realização dos Processos RVCC pela comunidade

Comunitária	G2. Reações face ao “regresso à escola” G3. Intervenção na comunidade G4. Participação Cívica – perspetiva crítica da comunidade
-------------	--

BLOCO 1 - Expectativas e perspetivas do adulto certificado

Categoria: Dimensão subjetiva

A motivação é um dos principais focos de interesse no estudo das expectativas e perspetivas das pessoas na concretização dos seus objetivos. Após esta etapa, é natural que se construa uma ideia do *processo* que levou ao sucesso, e que, em função disso, se afirme um sentimento e se (re)desenhem (novos) projetos. Neste caso concreto, a dimensão subjetiva definida neste primeiro bloco, pretende compreender aspetos que se situam a montante e a jusante do processo de consciencialização do Processo RVCC realizado pelos participantes.

Quadro 15.Subcategoria A1: Motivação

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.1 – Motivação	Intrínseca	E1.1.1 E1.1.2 E1.1.6 E1.2.18 E1.2.19 E1.2.20 E1.2.21 E1.2.23 E2.1.1 E2.3.15 E2.3.16 E2.3.19 E2.7.46 E3.1.1 E3.1.2 E3.3.18 E4.1.5 E4.1.6 E4.2.7 E4.2.10 E4.2.12 E4.2.17 E5.1.1 E5.1.2 E5.1.3 E5.1.5 E5.2.17 E5.2.18 E5.3.19 E5.3.20 E5.3.21	31	5	6,2
	Extrínseca	E1.1.4 E1.1.5 E1.1.7 E1.2.17 E1.2.22 E2.2.9 E2.2.13 E2.2.14 E3.1.4 E3.1.5 E3.2.7 E3.2.8 E3.2.12 E4.2.8 E4.2.16	15	4	3,7
TOTAL			46	5	9,2

Legenda: UR - Unidades de Registo / UE - Unidades de Enumeração

Nos testemunhos dos adultos entrevistados, podemos verificar que a Motivação Intrínseca foi referida como a principal causa para a realização do Processo de RVCC, “foi mesmo da minha ideia” (E1.2.20), embora também existam referências a pessoas ou contextos que proporcionaram conhecimento estimulação para a frequência da oferta Novas Oportunidades (motivação extrínseca) “(...) futuramente... podia-me fazer falta para o emprego, para ficar com mais conhecimentos” (E3.1.2).

A motivação intrínseca remete para uma dimensão interior, de natureza pessoal, permitindo concretizar um objetivo que não foi alcançado em tempo devido (tempo da escola). Por outro lado, a motivação extrínseca faz depender de exigências laborais, por exemplo, o motivo para aderir ao Processo de RVCC. Todavia, alguns dos entrevistados demonstram ambas, combinando predisposição para o Processo de RVCC face a um objetivo (emprego, aprender, etc...). Esta simbiose entre o que é intrínseco e o que é externo (condicionantes, circunstâncias, oportunidades) pode ter configurado, para alguns dos participantes, o “cenário” ideal para efetivar uma aposta no aumento das suas qualificações e/ou habilitações escolares.

Todo este processo motivacional gera também expectativas, de acordo com o conhecimento prévio que temos e considerando variáveis como experiências anteriores e pessoas de significado que se envolveram em processos semelhantes.

Quadro 16. Subcategoria A2: Expetativas

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.2 – Expetativas	Positivas	E1.6.67 E1.6.68 E2.1.4 E4.3.23 E5.1.7 E5.2.8	6	4	1,5
	Negativas	E1.1.3 E1.2.25 E1.3.40 E1.3.41 E4.3.19 E4.3.20 E4.3.21 E4.3.22 E5.6.51	9	3	3
TOTAL			15	4	3,7

Ao nível das Expetativas, verificamos alguns preconceitos que resultam porventura de uma experiência escolar distante, negativa e em muitos casos, traumática. Se acrescentarmos algum desconhecimento do Processo de RVCC e o facto de já se ter deixado a Escola há muito tempo “*como a distância dos anos já eram tantos que eu não frequentava*” (E4.3.21) ou pela baixa escolaridade à partida “*talvez pelo baixo nível que tinha (4ª classe e o 6º ano)*” (E1.3.41) podemos compreender algumas expressões proferidas pelos adultos que traduzem algumas expectativas negativas, algumas das quais “construídas” ao longo do Processo de RVCC.

Algumas conceções que estão na base de uma expetativa negativa, por parte de alguns adultos, fazem emergir sentimentos de baixa autoestima ao longo do Processo e tendo

como referência a expectativa face ao resultado final do Processo de RVCC. Destacamos duas referências que ilustram, por um lado, questões relacionadas com a idade – “idade de aprender” como por exemplo, *“não conseguiria chegar mais além porque via nalguns colegas que eram mais novos do que eu que tinham tido outra aprendizagem e conseguiam sempre mais”* (E4.3.22) e uma outra, *“passava-me muita coisa despercebida... estava a fazer aquilo e pensava que não tinha capacidade”* (E5.6.51) relativa a “idade de sucesso” e, por outro lado, com o conceito de si, rotulado muitas vezes pelos próprios como incapaz de aprender, não só pela idade mas também pela incapacidade de o fazer, fruto de uma memória autobiográfica construída por processos conscientes e inconscientes que vão sendo influenciados por traços de personalidade inatos e adquiridos, inteligência, conhecimento, meio ambiente social e cultural. “O si autobiográfico (...) é o produto final, não só (...) das nossas experiências de vida mas também de uma revisão das memórias dessas experiências que está constantemente em curso sob a influência desses fatores” (Damásio, 1999, p.259).

A Expectativa positiva é realçada: i) quando a experiência traduz a realização bem-sucedida de um Processo de RVCC de Nível Básico, já que *“anteriormente eu já tinha feito o Processo do 9º ano e já conhecia* (E5.1.7); ii) quando já se fez formação em alguma área específica que depois foi solicitada no Processo de RVCC, *“só que como eu sabia (eu já tinha um curso tirado lá na Suíça, do EXCEL e essa coisa toda), e eu apercebi-me que eles cá não...”* (E2.1.4); iii) ou quando há a referência ao facto de já se ter feito o Processo de RVCC – Nível Básico, e por isso, a noção do que é este tipo de Processos existe (isto para quem fez Nível Secundário), como por exemplo, *“quando me falaram que iria haver o processo (...) para o 12º ano (...) pensei que tinha de continuar, e por isso já conhecia”* (E5.2.8).

A Expectativa positiva também surge associada à exigência e ao alcance, configurando uma ideia final do Processo de RVCC que não corresponde ao que inicialmente os candidatos pensariam, o que é valorizado pelos próprios, *“eu pensava de ser uma coisa (...) não ir tão longe, não abranger, não ser uma coisa tão abrangente”* (E1.6.67). Esta posição contrasta com a ideia e com o preconceito do facilitismo da INO apregoado por alguns sectores da nossa sociedade, no sentido em que, *“(...) Ser uma coisa “Eh pá, isto é para o 9º ano, e tal, fazemos aqui uns círculos, fazemos aqui umas coisitas...”*. (E1.6.68).

O domínio das representações sociais, no âmbito dos Processos de RVCC, é uma outra subcategoria que importa analisar, transportando consigo a inevitável comparação com a cultura escolar vigente e que perdura ainda hoje no meio académico e no mundo social.

Quadro 17. Subcategoria A3: Representação do Processo de RVCC

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.3 – Representação do Processo de RVCC	Positiva	E1.1.4 E1.2.13 E1.6.67 E1.6.68 E1.6.69 E2.1.2 E2.2.7 E2.2.10 E2.6.41 E2.6.42 E3.3.15 E3.3.16 E3.3.20 E3.3.22 E3.3.23 E3.4.37 E3.4.38 E3.4.39 E3.5.48 E3.5.49 E3.5.50 E3.5.51 E3.5.52 E3.6.53 E5.6.47	25	4	6,25
	Negativa	E1.2.14 E1.3.28 E1.3.29 E1.3.37 E2.1.3 E2.1.5 E2.2.6 E2.4.26 E2.4.27 E2.4.28 E2.5.29 E2.5.32 E2.10.67 E3.1.6 E3.3.21 E3.4.40	16	3	5,3
	Neutra	E1.5.59 E2.9.61 E2.9.62 E4.2.9 E4.2.13 E4.2.14 E4.5.41 E5.4.36	8	4	2
	Diferenciada	E3.4.27 E3.4.28 E3.4.29 E3.4.30 E3.5.42 E4.3.23	6	2	4
TOTAL			55	5	11

A representação pessoal positiva do Processo de RVCC foi a referência mais frequente e indicada por 4 dos 5 adultos respondentes e podemos identificar aspetos relevantes a partir dos seus testemunhos:

- i) o facto de se tratar de uma tipologia formativa inovadora, diferente da lógica escolar enraizada na memória de muitas pessoas “- *e surgiu-me a oportunidade de eu entrar em contacto com esta nova realidade*” (E1.1.4);
- ii) o facto do Processo de RVCC ser acessível do ponto de vista das aprendizagens realizadas, “- *de resto, achei o processo ótimo, para mim foi fácil, tinha facilidade em aprender, não achei nada de difícil, para mim não*” (E2.2.7);
- iii) a valorização do campo das TIC nas novas aprendizagens realizadas no Processo de RVCC “- *Aí foi um grande passo, aprendi muita coisa porque eu não sabia mexer sequer no computador, e depois tive que fazer tudo no computador...*” (E3.5.52);

iv) e a valorização de si próprio ao (re)descobrir competências e capacidades eventualmente menosprezadas ou esquecidas *“Eu aprendi a conhecê-las melhor, coisas que eu pensava que não sabia”* (E5.6.47).

Por outro lado, existiam também algumas representações negativas, sobretudo relacionadas com o desconhecimento das TIC e com o preconceito que representavam para alguns adultos:

E1.3.29 - nunca tinha mexido num computador;

E3.4.40 - O que gostei menos foi das Tecnologias, não tinha tanta experiência nessa parte.

De referir ainda a representação que parecia existir face ao Processo de RVCC e às Áreas de Competências-Chave por parte de um adulto, para o qual a duração da Formação Complementar teria sido escassa:

E2.5.29 – “(...) acho que eles ali deviam de ensinar mais. De resto, se fosse Matemática, se fosse aquele desenvolvimento a nível dos textos, tudo normal. Gostei mais do desenvolvimento dos textos porque eu gosto imenso de escrever”;

E2.1.3 – “em relação aos computadores, eu acho que aquilo não se aprende quase nada”;

E2.1.5 – “para pessoas que não têm noções nenhuma de computadores, aquilo é pouquíssimo”.

Alguns adultos demonstraram conhecer algo do Processo de RVCC:

E3.4.27 – “Sabia que tínhamos que apresentar alguns trabalhos que iam ser avaliados e pronto”;

E3.4.28 – “sabia que era diferente do que o andar à escola (...)”;

E4.3.23 – “Pensei em fazer o melhor que eu podia e sabia”.

Para alguns adultos, o regresso à “escola” poderia ser entendido como uma necessidade de adaptação radical do seu quotidiano face ao novo desafio. No entanto, como podemos analisar em seguida, essa adaptação foi entendida como positiva.

Quadro 18. Subcategoria A4: Adaptação às rotinas do Processo de RVCC

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.4 – Adaptação às rotinas do Processo RVCC	Positiva	E1.4.47 E1.4.48 E1.4.49 E1.4.50 E1.4.51 E1.5.60 E1.5.61 E1.5.62 E2.4.22 E2.4.23 E3.4.35 E4.4.26 E4.4.27 E4.4.29 E4.4.30 E4.4.31 E4.4.32 E4.4.33 E4.4.35 E4.4.36 E4.4.37 E4.4.38 E5.3.22 E5.3.23 E5.3.24 E5.3.25 E5.6.53	27	5	5,4
	Negativa	E3.4.41 E4.3.25	2	2	1
TOTAL			29	5	5,8

A adaptação às rotinas do Processo de RVCC, em termos de horário e algum trabalho em casa na construção do Portefólio, foi encarada como positiva por todos os entrevistados, assim como as sessões em grupo. Nalguns casos, o planeamento foi importante *“As rotinas, eu tive que separar logo aqui entre o meu serviço e aquelas rotinas porque eu já sabia que tinha de fazer aquelas coisas que me eram propostas”* (E1.4.48). Noutras situações, o Processo de RVCC veio preencher tempo livre *“Não, porque aquilo veio-me ocupar um espaço de tempo que eu tinha sem fazer nada, tinha livre, e que ocupei com aquela formação”* (E2.4.23). Por outro lado, o facto de haver trabalho desenvolvido em casa era para alguns uma vantagem *“nós trazíamos o trabalho para casa, depois chegávamos lá, apresentávamos o trabalho, a doutora corrigia e depois dizia-nos o que é que tínhamos ali de alterar”* (E3.4.35).

Ainda que as rotinas do Processo RVCC colidam em alguns momentos com as rotinas domésticas, alguns adultos conseguiam gerir a situação, pois *“Às vezes não é preciso estar a fazer aquilo já, deixa-se para mais tarde”* (E5.3.23) e porque *“Bem... Sempre que temos um bocadinho vai-se fazendo”* (E5.3.22). Há ainda a salientar o trabalho desenvolvido em grupo, o que para um adulto fez a diferença, pois *“Eu habito num meio pequeno e até gostei muito da companhia uns dos outros, de terem ideias diferentes”* (E4.4.29).

Apenas foram referidos dois aspetos que evidenciam alguma dificuldade de adaptação: por um lado, a conciliação com a vida familiar, já que *“Eu, na altura, vivia com os meus pais e com os meus filhos, porque eu só casei há 5 anos... Era mais a minha mãe que*

me ajudava nas tarefas domésticas para eu ter tempo para os trabalhos” (E3.4.41), e por outro lado, com as exigências da profissão, uma vez “às vezes já com muito trabalho em cima e não conseguia expressar bem às vezes em certas situações, em que eu poderia desenvolver melhor, com a cabeça mais limpa um bocadito” (E4.3.25).

Depois do envolvimento num Processo de RVCC, que em muitos casos permitiu o aumento de qualificações profissionais e de habilitações escolares, importa analisar a satisfação pessoal dos adultos em relação ao Processo de RVCC. O conteúdo dos indicadores abrange a autoestima, a exigência do Processo de RVCC, os resultados obtidos e a relação com a equipa técnica que acompanhou cada Processo.

Quadro 19. Subcategoria A5: Grau de satisfação

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.5 – Grau de Satisfação	Exigência	E2.3.20 E2.4.25 E2.5.31 E3.3.23 E3.4.31 E3.4.32 E3.4.33 E3.4.34 E3.4.36	9	2	4,5
	Resultados obtidos	E1.3.39 E1.4.46 E1.4.53 E1.8.86 E5.4.35	5	2	2,5
	Relação com Equipa Técnica	E2.3.21 E4.5.42	2	2	1
	Autoestima	E1.3.38 E1.4.54 E1.5.63 E1.5.64 E1.6.66 E1.6.70 E2.6.36 E5.5.38	8	3	2,6
TOTAL			24	3	8

No que respeita ao Grau de Satisfação, as respostas dos adultos dispersam-se pelos 4 conteúdos dos indicadores. A exigência do Processo RVCC (alguns em comparação com Processos anteriores de Nível Básico), foi ligeiramente mais referida do que a autoestima, já que *“Para mim, achei o 9º ano mais difícil que o secundário” (E3.4.36).* Há ainda referência específica de um adulto a uma área de competência-chave pouco difícil *“Sim (...) porque aprendi (...) fiquei contente porque ao nível da Matemática aquilo até foi bom, não foi muito difícil” (E2.5.31).*

Ao nível da autoestima e indo de encontro a outros estudos realizados, as referências são enumeradas por 2 adultos que exprimem a sua satisfação *“- sinto que foi muito bom ter acabado” (E1.4.46)* e realização pessoal *“Para mim, correspondeu. Uma pessoa*

quando está disposta a fazer, mesmo que não seja a melhor coisa do mundo, mas se a gente se sente realizada... (...)” (E5.5.38).

Destacamos ainda a referência à relação muito positiva com a equipa técnica, na medida em que *“(...) correspondeu ao que eu estava à espera, e com a ajuda dos professores. Foram muito bons*” (E5.3.22) e a satisfação em função dos resultados obtidos (novas aprendizagens), como por exemplo *“eu como ia com isto dos computadores, que era mesmo o que me despertava a atenção, talvez fosse o que gostasse mais*” (E1.4.53).

Quadro 20. Subcategoria A6: Intenção de prosseguir percursos formativos

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A6 – Intenção de prosseguir percursos formativos	Sim	E1.8.87 E2.6.35 E2.8.55 E2.8.56 E4.6.47 E4.7.57 E4.7.58 E4.7.59 E5.7.54 E5.7.57	10	4	2,5
	Não	E5.7.55 E5.7.56 E5.7.63	3	1	3
TOTAL			13	4	3,25

Dos 5 entrevistados, 4 manifestaram intenção de continuar a progredir, quer em termos de escolaridade, *“e pensei, se eu consigo isto, consigo ir mais além. O meu objetivo era mesmo depois avançar para o 12º”* (E2.6.35), quer em termos de aprendizagem, *“até gostava de continuar mas acho que os cursos têm estado fechados, não sei”* (E1.8.87), realizando formação em áreas específicas, *“mas eu gostava mais de tirar Informática, qualquer coisa relacionada com papelada, mexer e organizar papeladas... uma coisa dessas que desse para mexer qualquer coisa”* (E5.7.57), ainda que a distância se afigurasse como um problema para um dos adultos *“Senti-me bem e mais gostaria de aprender mas... é assim... é tudo muito longe”* (E4.6.47).

Pela negativa, surgiram três referências do mesmo entrevistado que remetem para a falta de oferta, *“Não, nunca mais fiz nada... Não há nada neste momento no Centro de Emprego que eu possa fazer”* (E5.7.63), *“no Centro de Emprego não dá para fazer mais nada, só nos mandam para formações que não nos diz nada”* (E5.7.55) ou mesmo desencontro da oferta face aos interesses do adulto, *“por exemplo, propuseram-me uma formação que aquilo é para quem está desempregada, completamente, que não tem*

família, não tem filhos... garantem trabalho mas é onde eles quiserem, é preciso ter disponibilidade total, total, total” (E5.7.56).

BLOCO 2 – Impactos a nível pessoal

Categoria - Dimensão Pessoal

Num processo de RVCC que pressupõe o envolvimento pessoal na identificação de experiências de vida significativas, fonte de aprendizagem e mobilização de competências adquiridas em contextos não formais e informais, importa analisar os impactos da certificação obtida, sobretudo ao nível da autoestima, da realização pessoal e da (re)construção de projetos pessoais.

Quadro 21. Subcategoria B1: Autoestima

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B1 – Auto-estima	Elevada	E1.3.33 E1.3.34 E1.3.35 E1.3.36 E1.3.34 E1.7.78 E1.7.80 E1.7.81 E1.7.82 E1.7.83 E1.7.84 E2.6.33 E3.3.19 E4.6.43 E4.6.44 E4.6.45 E4.6.46 E4.6.48 E4.6.49 E4.6.50 E4.6.51 E5.6.49 E5.6.50 E5.6.52	24	5	4,8
	Baixa	E1.3.30 E1.3.31	2	1	2
TOTAL			26	5	5,2

Ao nível da autoestima, corroborando conclusões de outros estudos realizados no âmbito desta temática (Nico, 2009; Carneiro *et al.*, 2010; Valério, 2012; Braga, 2012; Fernandes, 2013; Raposo, 2013; Caeiro, 2013; Ramalho, 2013; Silva, 2012), os impactos do Processo RVCC foram muito positivos, como se pode verificar no número de referências e pela unanimidade dos entrevistados. Estes impactos remetem para vários aspetos do Processo que contribuíram para que a autoestima fosse elevada, sobretudo do ponto de vista da valorização pessoal e de novas aprendizagens realizadas que resultaram em novas perspetivas e ideias:

E1.7.83 – *“talvez os formadores me dessem uma visão, uma visão cabal de certas coisas que eu não tinha, que eu pensava de ser de uma maneira, e depois não”;*

E2.6.33 – *“Senti-me melhor”*;

E4.6.44 – *“podia falar sobre outras coisas que tinha conseguido aprender”*;

E4.6.45 – *“sentia-me mais valorizada”*;

E5.6.49 – *“e depois quando falamos de certas competências a pessoas que percebem delas... quando essas pessoas nos dizem “então você tem estas competências, só não sabe que as tem” aí é que a gente fica saber que ao longo da vida há certas coisas que nos passam ao lado”*.

As referências à baixa autoestima, por parte de um adulto, dizem respeito ao período de realização do Processo e encontram-se associadas à incapacidade de fazer uma tarefa sobre a qual o entrevistado não detinha qualquer conhecimento:

E1.3.30 – *“quando cheguei lá à outra parte não era capaz de fazer, não percebia nada daquilo”*;

E1.3.31 – *“E depois fui-me um bocadinho abaixo, é a realidade”*.

Quadro 22. Subcategoria B2: Realização pessoal

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B2 – Realização pessoal	Concretização dos objetivos	E1.6.71 E1.6.72 E1.6.73 E1.6.74 E3.5.43 E3.6.54 E4.6.54 E5.5.39 E5.9.73	9	4	2,2
TOTAL			9	4	2,2

Ao nível da realização pessoal, as referências são todas de natureza positiva pela maioria dos entrevistados o que pressupõe a correspondência entre objetivos e resultado alcançado:

E1.6.71 – *“A nível pessoal senti-me realizado, sem sombra de dúvidas”*;

E1.6.72 – *“como tudo na vida quando a gente adquire algumas competências, que foi o caso, e nós começamos a demonstrá-las e a pô-las no terreno fica muito mais enriquecido, consegue melhorar em todos os termos, sente-se realizado”*;

E3.5.43 – *“Senti-me... pode-se dizer realizada porque tinha concluído aquilo a que me tinha proposto com sucesso”*;

E4.6.54 – *“Descobri e aprendi”*;

E5.5.39 – *“Realizada”*;

E5.9.73 – *“Não! Foi importante a nível pessoal, mesmo pessoal”*.

A dimensão prospetiva pode assumir importância na vida dos adultos após a obtenção de uma nova qualificação profissional ou habilitação escolar e, nessa medida, podemos analisar em seguida se passaram a existir novos projetos pessoais.

Quadro 23. Subcategoria B3: Projetos pessoais

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B3 – Projetos Pessoais	Estabilidade	E1.8.88 E2.6.37 E3.5.44 E5.5.40 E5.5.44 E5.5.45 E5.5.46	7	4	1,7
TOTAL			7	4	1,7

Os dados obtidos revelam que após a certificação e a obtenção de uma nova habilitação escolar, nenhum dos entrevistados alterou projetos pessoais que já tinha:

E1.8.88 – *“Não, isso não, isso não fiz, estabilizei (projetos pessoais)”*;

E2.6.37 – *“Não, isso mudanças não houve nenhuma”*;

E3.5.44 – *“Não houve assim grandes mudanças, só mais conhecimentos e algumas coisas que já estavam esquecidas”*;

E5.5.44 – “*Exatamente o mesmo. Não há diferenças. Uma pessoa se tem um jeito de ser não vai mudar só porque ganhou alguma coisa...*”.

BLOCO 3 – Impactos a nível profissional

Dimensão Profissional

Neste bloco, analisamos os impactos a nível profissional dos adultos que obtiveram a certificação escolar e podemos verificar a influência desta na valorização profissional, na realização de atividades de formação contínua ou no domínio do reconhecimento profissional.

Quadro 24. Subcategoria C1: Valorização profissional

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C.1 – Valorização Profissional	Intrínseca	E1.5.56 E1.5.57 E1.6.65 E1.7.85 E1.8.89 E1.9.92 E1.9.93 E2.7.43 E3.6.54 E4.8.69 E4.8.72 E5.8.66 E5.8.67	13	5	2,6
	Extrínseca	E2.7.44 E2.7.45 E2.7.48 E2.7.49 E3.6.57 E3.6.58 E3.8.70 E3.8.71 E3.8.72 E4.7.60 E3.7.69 E4.7.63 E4.7.64 E4.8.76 E4.9.77	15	3	5
	Inexistente	E2.8.57 E5.7.60 E5.7.61 E5.8.64 E5.8.65	5	2	2,5
TOTAL			33	5	8,2

A valorização profissional intrínseca foi expressa pela maioria dos entrevistados, por exemplo, no domínio das novas competências adquiridas/reconhecidas (nova habilitação escolar), “*eu ajudou-me bastante, mas bastante, até na organização dos meus trabalhos e tudo, muito, muito, muito bom*” (E1.6.65), e na relação entre a nova escolaridade e a certeza de obter um emprego, o que veio a acontecer, “*Pois, eu pensei assim, eu agora com o 9º ano, eu vou arranjar um trabalho*” (E2.7.43), “*E arranjei, até arranjei um trabalho*” (E2.7.44).

Dois dos entrevistados referiram a utilização das TIC, do ponto de vista da valorização destes conhecimentos em contexto doméstico, já que “*No trabalho não utilizo mas cá em casa às vezes utilizo, enviam-me coisas do trabalho, enviam-me quase tudo por mail*

(..)” (E3.6.54), e em contexto laboral, na medida em que *“De momento, ainda escrevemos as ocorrências no livro mas não irá demorar muito tempo que tenhamos de escrever no computador. Sinto-me capaz de fazer isso”* (E4.8.69).

A valorização profissional extrínseca traduziu-se pelo apoio da entidade patronal ao longo do Processo de RVCC, nomeadamente ao nível da justificação de faltas ao trabalho: – *“Sim, facilitou, se fosse necessário faltar facilitavam-nos... quando nós tínhamos que ir...”* (E3.6.57); do apoio institucional neste projeto formativo:– *“Sim, eles até me apoiaram, disseram que era uma boa ideia, nisso não tive problemas”*; (E2.7.49); ou pela esperança alimentada de progredir na carreira:– *“Porque eu estive sempre na esperança de o poder utilizar para progredir na carreira”* (E3.8.71); *“e ainda não perdi essa esperança”* (E3.8.72).

A inexistência de apoio da entidade patronal parece ter uma leitura de desvalorização do percurso dos indivíduos, ignorando o valor da nova habilitação escolar e/ou das novas competências: *“Eles não ligaram muito...”* (E5.7.60).

No caso de outro entrevistado, circunstâncias pessoais não permitiram aferir estes impactos: *“a nível profissional, aí também não sei, nem sequer procurei trabalho porque tinha de estar a cuidar do meu pai, e não tinha hipóteses, nem de continuar o processo, nem de trabalhar, era completamente impossível”* (E2.8.57).

Quadro 25. Subcategoria C2: Formação Contínua

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C.2 – Formação Contínua	Por iniciativa própria	E1.8.91 E3.7.62 E3.7.63 E3.7.64 E3.7.65 E3.7.67	6	2	3
	Por iniciativa do empregador	E4.7.62 E4.8.70 E4.8.74 E4.8.75	4	1	4
	Inexistente	E1.8.87 E2.8.54 E4.7.57 E5.7.62 E1.8.90 E5.8.68 E5.8.69 E5.8.70 E5.8.71 E5.8.72	10	4	2,5
TOTAL			20	5	4

O percurso de aprendizagem pós-Processo de RVCC, na modalidade de Formação Contínua por iniciativa própria, foi uma realidade para dois dos entrevistados: *“ainda fiz 50h de EXCEL e depois pronto, inscrevi-me para o WORD, que eu queria sistemas de faturação (...) mas até hoje ainda não consegui. (...) Também estou inscrito em Higiene e Segurança no Trabalho eu isso queria, tenho um nível, e queria ir fazer mais dois níveis, mas não tem surgido”* (E1.8.91); *“Sim, em várias. Nós fizemos várias formações, temos feito muitas...”* (E3.7.62); *“Foram fora do trabalho”* (E3.7.63); *“fizemos Higiene e Segurança no Trabalho, fizemos Word e Excel... Também fizemos Comunicação Interpessoal... Estas fiz de minha iniciativa”* (E3.7.64).

Apenas um dos entrevistados referiu ter realizado formação contínua por iniciativa do empregador: *“Tenho feito várias formações através da entidade patronal dentro da área em que eu trabalho, Geriatria, Serviços Gerais”* (E4.8.70).

Por outro lado, quatro dos entrevistados, por circunstâncias pessoais ou por outras razões, não continuaram percursos formativos: *“Não”* (E1.8.90); *“Não, porque entretanto por motivos pessoais (...) eu tive que cuidar do meu pai durante anos”;* (E2.8.54), ainda que existisse vontade de aprender mais: *“Gostava de ter aprendido mais ainda, sim gostava de ter ido mais além”* (E4.7.57); *“Já, aquilo eram tudo máquinas computadorizadas... Por isso é que eu digo, eu gostava de aprender mais”* (E5.7.62).

Quadro 26. Subcategoria C3: Reconhecimento profissional

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C.3 – Reconhecimento profissional	Entidade patronal	E3.6.60 E4.7.65 E4.7.66 E4.8.71 E4.8.73	5	2	2,5
	Colegas	E2.6.38 E3.5.45 E3.5.46	3	2	1,5
	Inexistente	E2.7.52 E3.6.59	2	2	1
TOTAL			10	3	3,3

Ao nível do Reconhecimento por colegas ou pela entidade patronal, há um registo de referências maior quando analisamos o indicador Entidade Patronal, embora o Indicador Colegas também seja referido (3 referências, por 2 entrevistados). O facto de anteriormente termos verificado que houve apoio/valorização profissional em alguns casos, parece ter correspondência com as referências no Indicador Entidade Patronal:

E2.6.38 – *“Sim, mais a mais por pessoal da escola, por amigos, os meus filhos também, embora eles dissessem “ah, o 9º ano não é nada, tem é que avançar para o 12º”;*

E3.5.45 – *“Sim, por as pessoas onde eu trabalhava, os professores”;*

E3.6.60 – *“Agora, a nossa entidade patronal é a Câmara mas quem trabalha diretamente connosco é os Agrupamentos, e eles nos Agrupamentos sim, eles valorizam”;*

E4.7.65 – *“Sim, senti, houve reconhecimento”;*

E4.7.66 – *“Disseram que era uma mais valia para eles como para nós, ficaram contentes”.*

BLOCO 4 – Impactos a nível familiar

Categoria – Dimensão Familiar

Obter uma certificação escolar é sempre motivo de satisfação e de partilha de felicidade com quem esteve mais próximo e, muitas vezes, foi um apoio fundamental de retaguarda para que o sucesso fosse uma realidade. Neste sentido, importa analisar a dimensão familiar dos impactos que esta certificação teve no domínio do reconhecimento familiar dessa etapa concretizada, do apoio familiar tido ao longo do Processo RVCC e do contributo que essa certificação teve para o percurso escolar dos filhos.

Quadro 27. Subcategoria D1: Reconhecimento familiar

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.1 – Reconhecimento Familiar	Evidente	E1.7.77 E1.10.97 E2.6.38 E2.9.64 E3.8.76 E3.8.77 E4.9.81 E5.9.75	8	5	1,6
	Indiferente	E5.9.77 E5.9.78	2	1	2
TOTAL			10	5	2

O Reconhecimento Familiar assume relevância no discurso dos entrevistados (UE=5) uma vez que todos eles referiram a satisfação pela certificação obtida, ainda que num dos casos seja referenciado o preconceito da idade para estudar:

E1.10.97 – *“Claro, ficaram contentes. (...) Eu falei com a minha mãe e a minha mãe disse “Ora, no fim vamos ter um Doutor, deixa lá ver o que é que vai (...), não estudaste em novo, vai ser agora”;*

E2.9.64 – *“festejámos depois de acabar o processo...”;*

E3.8.76 – *“Ficaram contentes!”.*

A satisfação manifestada por parte da família só não se verifica de forma evidente num caso em que o próprio entrevistado assumiu a opção individual por não partilhar com ninguém, uma vez que, *“Não, isto era para mim, não era para mais ninguém... Valorizei-me a mim própria, não estou à espera dos outros”* (E5.9.78).

O reconhecimento familiar traduziu-se igualmente num discurso motivacional para prosseguimento de estudos, *“Sim, mais a mais por pessoal da escola, por amigos, os meus filhos também, embora eles dissessem “ah, o 9º ano não é nada, tem é que avançar para o 12º”* (E2.6.38), ou num lamento pelo facto de um dos entrevistados não ter intenções de prosseguir percursos de aprendizagem/qualificação: *“Ficaram contentes e disseram-me “pena que não continues”* (E4.9.81).

Quadro 28. Subcategoria D2: Apoio familiar

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.2 – Apoio Familiar	Evidente	E1.9.94 E1.9.95 E2.3.17 E2.9.63 E3.8.73 E3.8.74 E3.8.75 E4.3.18 E4.5.39 E4.5.40 E4.9.78 E4.9.79 E4.9.80 E4.10.87 E5.2.15 E5.9.75 E5.9.76	17	5	3,4
	Indiferente	E5.2.16 E5.9.74	2	1	2
	Ausente	E1.10.96 E1.10.100 E1.10.102 E2.9.58 E2.9.59	5	2	2,5
TOTAL			24	5	4,8

Ao nível do Apoio Familiar, verificamos que o valor de UR (17) comprova que o apoio familiar, ao longo do Processo de RVCC, foi uma realidade, repartindo-se esse apoio entre os membros da família que deram esse suporte, nomeadamente:

i) cônjuges: “*Sim, da minha esposa*” (E1.9.94);

ii) filhos: “*Partilhei com os meus filhos (...) eles apoiaram-me mas não partilhei assim com mais ninguém porque eu não sabia aqui na Torre, se alguém sabia se não sabia, não sabia de nada*” (E2.3.17); “*Sim (...) era mais a minha filha (o meu filho até nem ligava muito) agora ela apoiava-me e perguntava-me “como é que vai, como é que não vai, o que é que já conseguiu e não conseguiu” e eu ficava contente*” (E2.9.63);

iii) ou ambos: “*Tentei organizar-me a mim mas também tive a ajuda do meu marido e do meu filho*” (E4.5.39); “*Eles também me passaram um bocadinho da aprendizagem deles...*” (E4.5.40).

Apenas um caso referencia a Indiferença familiar face ao percurso no Processo de RVCC:

E5.9.74 – “*Nem apoio nem desapoio...*”.

Ao longo do Processo de RVCC, como já vimos, houve algumas rotinas que se alteraram para dar resposta às solicitações no âmbito da construção do Portefólio. Neste

sentido, pretendemos identificar se estas rotinas e a realização do Processo de RVCC por parte dos progenitores, deu algum contributo para o percurso escolar dos filhos.

Quadro 29. Subcategoria D3: Contributo para o percurso escolar dos filhos

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.3 – Contributo para o percurso escolar dos filhos	Evidente	E3.9.81 E3.9.82 E4.10.88 E5.10.81	4	3	1
	Indiferente	E3.9.79 E3.9.80	1	2	1
	Ausente	E5.10.82 E5.10.83 E5.10.84	3	1	3
TOTAL			8	3	2,6

Nesta subcategoria, a evidência do contributo do Processo de RVCC para o percurso escolar dos filhos apresenta o maior número de UR e podemos recolher dos testemunhos dos entrevistados exemplos concretos que remetem para situações motivacionais de estudo partilhado e situações em que o Processo RVCC ajudou a recordar algumas noções que vinham da escola, e que permitiram voltar a ajudar os filhos:

E5.10.81 – *“Não, ela era muito preguiçosa para estudar... quando eu ia estudar, ela tinha de ir estudar também”;*

E4.10.88 – *“Nos dele, por acaso, naquele ano foi o ano em que estive mais desenvolvido, porque ainda houve ali uns anos tremidos, mas naquele ano foi o mais desenvolvido para ele”;*

E3.9.81 – *“quando foi na parte do 9º ano, e depois comecei a lembrar-me e já conseguia ajudar nalgumas coisas, compreender melhor...”.*

Por outro lado, e em simultâneo, dois entrevistados que referiram um contributo evidente para o percurso escolar dos filhos, assinalaram também a indiferença desse contributo: *“Não sei. Acho que se mantiveram na mesma”* (E3.9.79), assim como a

ausência desse contributo, visto que para poder ajudar a filha, um dos entrevistados referiu que teve de recorrer à Internet, “*tive de ir à Internet saber como era a multiplicação, adição e a subtração porque é tudo muito diferente... tive de ir pesquisar para continuar a ensiná-la. Qualquer dia vou ter que fazer o mesmo com a outra minha filha (...)*” (E5.10.84).

Bloco 5 – Impactos a nível social

Dimensão Social

Neste bloco, procurámos perceber os impactos do Processo de RVCC e da certificação obtida no contexto social dos entrevistados, caracterizado pela ruralidade. Assim, identificámos duas subcategorias neste Bloco: a valorização social (dos outros para consigo), e o contributo da certificação obtida através do Processo de RVCC para as relações interpessoais.

Quadro 30. Subcategoria F1: Valorização Social

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F.1 – Valorização Social	Evidente	E1.11.103 E1.11.104 E1.11.105 E1.11.106 E2.10.68 E2.10.69 E3.9.83 E3.9.84 E3.9.85 E4.10.89 E4.10.90 E5.11.92 E5.11.93 E5.11.94	14	5	2,8
	Indiferente	E1.6.75 E1.7.76 E2.10.70 E5.5.41 E5.5.42	5	3	1,6
TOTAL			19	5	3,8

O valor social atribuído por outros (amigos, colegas, habitantes da aldeia) é constatado por todos os entrevistados e traduziu-se numa perceção de reconhecimento por parte de outros em relação ao valor acrescentado do Processo de RVCC e à certificação que conferiu. Este reconhecimento funcionou ao mesmo tempo como álbi motivacional para, pelo menos, revelar intenções de outras pessoas em realizar o Processo de RVCC, de modo a poder obter uma nova certificação escolar:

E1.11.104 – “*Eu tenho alguns amigos, ainda agora, há pouco tempo, aqui dentro das minhas instalações a gente falou, e todos me disseram, se houvesse aí abertura de Processos que eles queriam ir, sim, sim*”;

E2.10.69 – “*Bem, só que houve alguns que eu tentei convencer a fazer a formação mas uns foram, depois desistira*”;

E5.11.94 – “*e depois havia algumas que diziam “Ah, se calhar também vou fazer”*”.

Por outro lado, há um aspeto que também é evidente: ao longo das sessões do Processo de RVCC (Sessões de Grupo), é possível que se tenham criado relações entre os adultos que frequentaram e concluíram um nível de escolaridade, proporcionando assim uma valorização da certificação recíproca que teve momentos de celebração e agradecimentos e que socialmente acrescenta valor ao Processo de RVCC:

E2.10.68 – “*Sim, fizemos um jantar*”;

E3.9.84 – “*tive amigos que concluíram no mesmo dia, concluímos o processo no mesmo dia*”;

E5.5.43 – “*Recebi os parabéns dos colegas do curso, isso é normal*”.

Decorrente do que anteriormente referimos e o que os testemunhos dos entrevistados evidenciam, quisemos então perceber se existiu contributo positivo resultante da conclusão do Processo RVCC e de uma certificação escolar para as relações interpessoais:

Quadro 31. Subcategoria F2: Contributo para as Relações Interpessoais

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F.2 – Contributo para as Relações Interpessoais	Positivo	E1.11.108 E2.10.71 E2.10.72 E2.10.73 E3.9.85 E3.9.86 E4.6.55 E4.7.56 E4.10.91 E4.10.92 E4.10.93 E4.11.95 E4.11.96 E5.11.95 E5.12.96 E5.12.97	16	5	3,2
	Neutro	E1.11.107 E1.11.109 E3.9.87 E4.11.94 E5.12.98	5	4	1,25

TOTAL			21	5	4,2
--------------	--	--	-----------	----------	------------

No que diz respeito ao contributo positivo do Processo de RVCC para as relações interpessoais dos entrevistados, observamos a sua evidência (por unanimidade dos entrevistados) pelo facto de se terem cruzado ao longo do Processo de RVCC com outras pessoas, quer nas sessões de grupo (apesar do Processo de RVCC ser predominantemente individualizado, as sessões de Formação Complementar podem ser em grupo), quer nos momentos de Júri de Validação. Os testemunhos mostram que nem sempre existiu um aumento das redes de relações das pessoas mas a partilha do percurso RVCC não deixa ninguém indiferente:

E1.11.108 – *“Eu ao fazer o Processo, mesmo quando fiz as 50h de EXCEL, é claro que conheci mais 12 ou 13 amigos, os quais de vez quando falamos...”*;

E1.11.109 – *“Não, não as relações mantêm-se.”*;

E2.10.73 – *“porque elas estão todas em Évora, e eu estou aqui, de vez em quando telefonamos e isso... foi bom.”*;

E3.9.86 – *“ficámos com alguma ligação uns aos outros.”*;

E4.10.92 – *“ficámos mais colegas, juntámos, íamos a Évora, ficou mais amizade...”*;

E4.10.93 – *“nunca esquecemos “fui com aquela pessoa e a outra”, ficou aquele grupinho... a amizade entre nós... Se não fosse isso, possivelmente não iria ser aquele contacto tão grande...”*.

Há ainda dois aspetos dignos de registo. Por um lado, a referência às novas tecnologias, nomeadamente a Internet, pelo facto de “aproximar” as pessoas: *“há também o facebook (...) porque toda a gente (...) delas (...) que fizeram a formação comigo, eu às vezes encontro o pessoal, é tudo no facebook”* (E2.10.72); *“Como nos computadores, consegui falar com as minhas amigas que estão a muitos kms de distância e consigo vê-las, e antes só pelo telefone, gastava-se montes de dinheiro...”* (E4.6.55); *“isso é uma mais valia, a gente ter um filho fora ou alguém de família... é impensável que isto valesse tanto a pena”* (E4.7.56); e por outro lado, o facto de se conhecerem pessoas e de

por vezes, se partilharem histórias de vida, faz com a perspetiva sobre a vida coletiva se altere: “*só que eu comecei a ver as coisas com outro desenvolvimento, que é preciso ajudar mais as pessoas das comunidades porque isso também faz parte da nossa vida...*” (E4.11.95); “*Somos cidadãos... temos de ajudar mais onde habitamos... Ajudar uns aos outros...*” (E4.11.96).

Importa ainda destacar que 4 dos 5 entrevistados referiram que a sua rede de relações interpessoais se manteve, de acordo com o que era a realidade antes do Processo de RVCC:

E1.11.107 – “*Não, ficou tudo na mesma. A rede dos amigos é como tudo, abalam uns vêm outros mas mais ou menos...*”;

E3.9.87 – “*Hoje só tenho ligação aos que já conhecia, aos outros perdeu-se*”;

E4.11.94 – “*Não, não se alterou*”;

E5.12.98 – “*Não, continuou tudo igual...*”.

BLOCO 6 – Impactos a nível comunitário

Dimensão Comunitária

Neste bloco, procurámos, por um lado, identificar a existência e natureza dos impactos decorrentes da realização dos Processos RVCC numa comunidade rural, na perspetiva dos próprios adultos entrevistados e, por outro lado, perceber se após a certificação, esta alavancou ou motivou uma participação cívica e social de relevo na comunidade, numa dimensão mais formal ou informal.

Quadro 32. Subcategoria G1: Conhecimento da realização dos Processos RVCC na comunidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
G.1 – Conhecimento da realização dos Processos RVCC pela comunidade	Evidente	E1.12.115 E2.11.77 E2.11.78 E3.10.91 E4.12.100 E4.12.101 E5.13.103 E5.13.104 E5.13.105	9	5	1,8
	Inexistente	E1.12.112	1	1	1

TOTAL			10	5	2
--------------	--	--	-----------	----------	----------

Tratando-se de uma pequena comunidade rural, os *movimentos* das pessoas são percecionados de forma quase constante e, por isso, todos os entrevistados reconhecem que a comunidade *sentiu* a presença da INO, nomeadamente através dos procedimentos de inscrição que eram necessários na altura, ou através de familiares:

E1.12.115 – “*Sim, pelo menos os familiares daqueles que lá andavam, e outros que nos encontrávamos antes de irmos para lá e dizíamos “Olha, vou para a Escola” (...) há mais pessoas que souberam, isto foi divulgado”;*

E4.12.100 – “*Sim, a comunidade teve conhecimento porque sabiam, poderiam ir fazer a inscrição... tiveram conhecimento sim...*”;

E5.13.103 – “*Teve, nessa altura até tiveram uma boa participação não estava à espera de ter tantos a quererem fazer...*”.

O “regresso à escola”, por parte de adultos numa pequena comunidade rural, pode representar um combate duro contra o preconceito. Nesta subcategoria, procurámos evidências destas reações, quer pela positiva, ou seja, apoiando os percursos de qualificação disponíveis na comunidade para os adultos, quer numa perspetiva discriminatória, consagrando o preconceito de que “burro velho não aprende”, muito em voga ainda em gerações mais antigas.

Quadro 33. Subcategoria G2: Reações face ao “regresso à escola”

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
G.2 – Reações face ao “regresso à escola”	Positiva	E1.12.116 E1.13.123 E3.11.101 E3.11.102 E3.11.104	5	2	2,5
	Discriminatória	E1.13.122 E1.13.124 E1.13.125 E1.14.126 E2.12.90 E3.11.103 E4.12.103 E4.12.104 E5.13.108 E5.13.109 E5.13.110 E5.13.111	12	5	2,4
TOTAL			17	5	3,4

Nesta subcategoria, podemos constatar que as reações foram, essencialmente, discriminatórias, sobretudo em função da idade, consagrando o velho ditado de que “burro velho não aprende”. Incluídas nesta perspectiva estão reações como:

E1.13.124 - *“Eh pá, já com essas idades, não vou, isso é para os mais novos (...)”*;

E2.12.90 - *“Sim e não. Digamos que as pessoas mais novas valorizam, agora as pessoas mais velhas é mais do tipo “ah, burro velho não aprende...” É mesmo assim. Havia pessoas mais velhas que diziam “Agora depois de velhas é que se lembram de ir estudar”. Faz parte da mentalidade das pessoas mais velhas, é mesmo assim”*.

Outras reações representam aquilo que para alguns será inútil face aos objetivos e expectativas de futuro que foram construindo, minorando a sua própria capacidade e questionando “para que é que vou fazer isso?”⁵²:

E3.10.93 - *“houve outros que disseram “andam a fazer aquilo para quê se vão ficar iguais”*;

E3.11.103 - *“(...) há pessoas que acham que nada vale a pena, ficam parados no tempo, não evoluem”*;

E4.12.103 - *“Reagiram como eu, pensaram que era tudo muito mais difícil”*.

Algumas destas pessoas carregam consigo uma má experiência do tempo de escola, o que determinou, em variadíssimos casos, desinteresse e desmotivação para percursos mais ou menos formais de aprendizagem:

E4.12.104 - *“porque já tinham deixado a escola há muito tempo e depois tinham que ir reviver e pensaram que não iam fazer nada de jeito”*;

E5.13.110 - *“No fundo alguns até acharam que as pessoas não iam conseguir, discriminaram a dizer que não servia para nada...”*;

⁵² Esta expressão (“para que é que vou fazer isso?”) demonstra que nas pequenas comunidades rurais deve existir ainda mais empenho por parte de técnicos e instituições de formação para que o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida se concretize.

E5.13.111 – “mas se calhar até gostavam também de fazer e não tiveram capacidade para o fazer. Porque a gente sabe “quem desdenha quer comprar...””.

Situámos na próxima subcategoria a dimensão de intervenção na comunidade em função de dois níveis de análise: antes do Processo de RVCC e depois do Processo de RVCC, no sentido de perceber se existiam dinâmicas de participação e se estas se mantiveram ou se surgiram novas oportunidades de intervir na comunidade, após a obtenção de uma nova certificação escolar, fator de elevação da autoestima e do conceito de si, como já tivemos oportunidade de abordar anteriormente.

Quadro 34. Subcategoria G3: Intervenção na comunidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores		Indicadores	UR	UE	UR/UE
G.3 – Intervenção na comunidade	Antes do Processo RVCC	Sim	E1.12.117 E1.12.118 E4.12.104	3	2	1,5
		Não	E2.11.79 E3.10.95 E5.12.97 E5.12.101 E5.13.105	5	3	1,6
	Depois do Processo RVCC	Sim	E1. 12. 119 E3.10.96 E3.10.97 E3.10.98 E3.11.99 E4.11.97 E4.11.98 E4.12.106 E5.12.100 E5.13.104 E5.13.106	11	4	2,75
		Não	E2.11.80 E5.12.98 E5.12.99 E5.12.100 E5.12.102 E5.13.103	6	2	3
Total				25	4	6,25

Nesta subcategoria, pretendemos analisar se, o Processo de RVCC - que permitiu reconhecer, validar e certificar competências adquiridas e com isso obter uma nova habilitação escolar - despertou nos entrevistados maior necessidade/vontade de se envolverem na comunidade, em algum tipo de atividades associativas ou por iniciativa própria. Porém, através dos testemunhos dos entrevistados, podemos constatar que 2 adultos mantinham alguma atividade de intervenção na comunidade, ora mais formal, ora mais informal:

E1.12.117 – *“Sim, antes do processo sim, eu era Presidente da Assembleia de Freguesia, foi isso durante 13 anos, não foram 13 dias”;*

E1.12.118 – *“Estive no Grupo Desportivo, e tenho a Associação de Caçadores (...) ainda pertenço aos órgãos diretivos, esta manteve-se, o Grupo Desportivo parou”;*

E4.12.104 – *“Não me recordo de ter desenvolvido... quer dizer, ajudava com várias colegas em certas atividades...”.*

Após o Processo de RVCC e a obtenção da certificação, 4 entrevistados desenvolveram algum tipo de atividade no seio da comunidade, sendo que 2 deles continuaram essa intervenção, nas mesmas atividades ou noutras:

E1. 12. 119 – *“Agora, a caça ainda continuamos. É única atividade que tenho, caça e pesca, não temos nenhum clube de pesca, mas poderia haver aí um grupo de pescadores como há de caçadores, também em Évora não há lá a associação de pesca, associação disto e daquilo. A caça é lazer. Ao fim de uma semana de trabalho, irmos com os amigos, dar uns tiros, matar ou não matar não interessa, e depois é a confraternização, para enfrentarmos outra semana de trabalho”.*

E4.12.106 – *“Porque há assim aquelas tradições que a gente ajuda aqui na terra e é sempre aos grupos... eu ajudava e continuo, mais ainda”.*

Os outros dois entrevistados referiram atividades que atualmente desenvolvem em IPSS ou de uma forma informal: - *a única coisa é que faço parte ali da Direção do Centro de Dia e sou sócia*” (E3.10.96); *“só para ajudar ali às vezes nalgumas atividades que eles fazem mas mais nada”* (E3.10.97); ou em momentos e processos que foram dinamizados pela Junta de Freguesia local: *“às vezes participo nos eventos que eles fazem, umas discussõezitas, assim todos juntos, participo nas atividades que a Junta faz, numa caminhada...”* (E5.12.100); *“Participava onde calhava... também mudámos de Presidente, isto já estava num desgaste com o outro... às vezes precisa-se de mudar... se calhar até precisávamos de mudar...”* (E5.12.101).

Na subcategoria *Participação Cívica*, procurámos explorar se, após a certificação através do Processo de RVCC, passou a existir uma maior predisposição para intervir na comunidade, assim como um maior sentido crítico da vida comunitária, atendendo à realidade percecionada pelos entrevistados, todos moradores naquela pequena localidade do concelho de Évora.

Quadro 35. Subcategoria G4: Participação Cívica (perspetiva crítica da comunidade)

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
G.4 – Participação Cívica (perspetiva crítica da comunidade)	Motivação	E1.13.121 E2.12.81	2	2	1
	Sentido crítico da vida comunitária	E1.14.127 E1.14.128 E1.14.129 E1.14.130 E1.14.131 E1.14.134 E1.15.135 E1.15.136 E1.15.137 E1.15.138 E1.15.141 E2.12.82 E2.12.83 E2.12.84 E2.12.85 E2.12.86 E2.12.87 E2.12.88 E2.12.89 E2.13.92 E2.13.95 E2.14.102 E2.14.103 E2.14.104 E2.14.105 E2.14.106 E3.11.104 E3.11.105 E3.12.111 E3.12.115 E4.12.108 E4.13.116 E4.13.119 E4.14.120 E4.14.124 E4.14.129 E5.14.119 E5.14.120 E5.14.121 E5.14.122 E5.14.123 E5.14.124 E5.14.125	43	5	8,6
	Identificação de Necessidades da Comunidade	E1.15.139 E1.15.140 E1.15.142 E1.15.143 E2.13.91 E2.13.93 E2.13.94 E2.13.96 E2.13.97 E2.13.98 E2.13.100 E2.13.101 E3.11.106 E3.11.107 E3.11.108 E3.12.110 E3.12.112 E3.12.113 E3.12.114 E4.13.114 E4.13.117 E4.13.118 E4.14.121 E4.14.122 E4.14.125 E4.14.126 E4.14.127 E4.14.128 E5.13.112 E5.13.113 E5.13.114 E5.14.115 E5.14.118 E5.14.126	34	5	6,8
	Contributo pessoal para o desenvolvimento da comunidade	E1.14.132 E1.14.133 E2.13.99 E2.14.107 E2.14.108 E2.14.109 E4.12.107 E4.12.109 E4.13.110 E4.13.111 E4.13.112 E4.13.113 E4.13.115 E4.14.123 E5.14.116 E5.14.117	16	4	4
TOTAL			95	5	4,3

Nesta subcategoria, operacionalizámos os indicadores com base nas questões da entrevista semidiretiva que realizámos, e a partir das respostas obtidas.

Do ponto de vista motivacional, 2 entrevistados referiram alguma desmotivação para efetivarem uma participação cívica mais efetiva, embora por diferentes razões:

i) a crítica fácil de quem está fora dos movimentos associativos e do voluntariado, pois

“(...) nós estamos numa aldeia, e é um bocado ingrato a maneira como às vezes... nós que estamos à frente de certas coisas somos abordados por outros, e então isso é que não me motiva para trabalhar mais em prol da comunidade, e a disponibilidade também, a disponibilidade também me retira alguma motivação...” (E1.13.121);

ii) a perceção de desinteresse por aquilo que pode *oferecer* uma pequena comunidade rural a escassos quilómetros da sede de concelho e de distrito, *“Não, porque também não há aqui nada”* (E2.12.81).

Se, do ponto de vista da motivação ou predisposição, os exemplos de 2 dos entrevistados não configuram uma ação cívica dinâmica e participativa, já no âmbito da vida comunitária, o diagnóstico da realidade e das necessidades daquela comunidade remete para dimensões do pensamento que estavam muito presentes nas perspetivas dos entrevistados. Mais do que participar ativamente na comunidade, os entrevistados evidenciaram um forte sentido crítico da sua comunidade, evidenciando problemas, fragilidades e limitações que de alguma forma foram condicionando o desenvolvimento local, como por exemplo o envelhecimento da população e o êxodo rural que levou a que muitos jovens abandonassem a aldeia para rumar às cidades em busca de melhores condições de vida:

E3.11.104 – *“Esta comunidade está muito envelhecida”*;

E3.11.105 – *“É uma terra em que as pessoas novas foram quase todas embora”*;

E5.14.119 – *“as pessoas já estão muito idosas, os jovens já abalaram daqui, já estão a viver noutros sítios”*;

E5.14.120 – *“se formos a ver as idades, de 1 ano até aos 15 anos se calhar juntamos aí meia dúzia de moços...”*;

E5.14.121 – *“Já houve um tempo em que tínhamos a aldeia cheia de pessoas, se mais casas tivéssemos, mais pessoas aqui estavam”*.

Por outro lado, e no momento em que foram realizadas as entrevistas (entre 5 de novembro de 2012 e 31 de janeiro de 2014), Portugal encontrava-se no auge de um período socioeconómico marcado pela austeridade, pelo desemprego e por cortes salariais e de direitos que marcou negativamente a vida de muitas pessoas e comunidades e que afetou o desenvolvimento socioeconómico destas. Por isso, três dos entrevistados afluíram essa realidade:

E1.14.130 – *“nestas alturas é muito difícil, pronto, estamos a viver também uma conjuntura económica que não se proporciona a isso, não é?”*;

E1.14.131 – *“E com os cortes disto, com os cortes daquilo não se vai a lado nenhum, e é muito difícil voltar-se. Não digo, não diria impossível, porque nada é impossível”*;

E3.11.107 - *“Os idosos, há algumas coisas, mas infelizmente gostava que se conseguisse motivar as pessoas para não saírem daqui;*

E3.11.108 – *“mas para isso era preciso oferecer condições de vida, emprego... senão torna-se complicado”*;

E4.14.121 – *“Gostava que a (...) evoluísse, quanto mais melhor, que não se perdessem estes pontos porque a (...) é uma aldeia bonita e que podia estar mais desenvolvida, e sem crianças e sem turismo...”*;

E4.14.122 – *“que houvesse pessoas novas, a viver, visitar, que se desenvolvesse mais nesses pontos assim...não há mais população... que viesse gente de fora para cá”*.

Há, ainda, de entre os entrevistados, quem atribua especial responsabilidade à autarquia local, por não contrariar a inércia e o êxodo dos jovens:

E2.12.81 – *“Não, porque também não há aqui nada”*;

E2.12.82 – *“eles aqui eles não fazem nada, a Junta não faz nada dessas coisas”;*

E2.12.83 – *“às vezes como há noutras aldeias, ou voluntariado ou por causa dos velhotes, qualquer coisa, mas aqui não...”;*

Dois dos entrevistados acentuam o *deficit* de uma dinâmica social que motive e mobilize os habitantes, e a importância de se manterem as tradições numa comunidade rural, como é o caso:

E2.12.83 – *“às vezes como há noutras aldeias, ou voluntariado ou por causa dos velhotes, qualquer coisa, mas aqui não...”;*

E2.12.87 – *“há pessoas com grandes dificuldades aqui na aldeia, mesmo casais novos e tudo, acho que eles também podiam organizar qualquer coisa nesse aspeto, mas também não fazem”;*

E2.12.88 – *“(...)não há nada, porque se eles organizarem qualquer coisa, talvez as pessoas ajudem, até se voluntariam para isso, mas eles não fazem”;*

E4.13.117 – *“Ao menos as tradições que nós estávamos habituadas antes que não se perdessem...”*.

Por outro lado, e mantendo o tom crítico, os entrevistados apontam caminhos de sucesso para inverter esta espiral de desertificação humana que vem acontecendo no interior desde as últimas 2 décadas, a partir de necessidades na comunidade identificadas, nomeadamente:

a) na economia:

E1.15.142 – *“eu não sei mas se conseguisse era fazer aí alguma coisa para sustentar aí os jovens, sustentar, sustentar a população, para isto não ser como algumas freguesias do mesmo concelho que são autênticos dormitórios...”;*

E1.15.143 – *“gostava que aqui houvesse outro tipo, construirmos aqui mais pavilhões como os meus, a ver se as pessoas conseguiam fazer umas iniciativas deles, próprias, para se manterem, para se*

agarrarem aqui à terra e daqui produzirem para darmos um nome, para haver outra perspetiva, para dizer assim “eh pá, temos ali na (...), não tem 500 habitantes, já tem 1000, 2000, está a crescer”, e nós não conseguimos isso, porque pronto, a mentalidade está, pronto, está um bocadinho por baixo”;

E5.14.126 – *“agora o que tínhamos de fazer era arranjar meios e reestruturar isto... se houvesse aqui emprego talvez isto até pudesse mexer... mas não há aqui nada”.*

b) na saúde e no desporto:

E2.13.91 – *“Olhe, atividades desportivas porque as pessoas acomodam-se...”;*

E2.13.93 – *“porque eu acho que isso faz falta às pessoas de mais idade, as pessoas mexerem-se, as pessoas acomodam-se, sentam-se numa cadeira, e a vida passa e não fazem nada, não fazem uma ginástica, não fazem nada de nada”;*

E3.12.112 – *“necessitava de um serviço de enfermagem pelo menos 3 vezes por semana, e médico também necessitávamos mais...”;*

E5.13.112 – *“Desporto, principalmente aproveitar aquele campo de futebol, fazer mais atividades físicas aí para os velhotes... Levar as bolas, as bicicletas e depois vamos caminhar...”;*

E5.13.113 – *“Faz falta, há aí pessoas com vontade de caminhar e andar... devíamos ter aqui mais...”;*

c) na educação e na capacidade de atrair novos habitantes:

E4.13.118 – *“gostava que a escola reabrisse para que não fossem 30 crianças com uma professora...”;*

E4.14.121 – *“Gostava que a (...) evoluísse, quanto mais melhor, que não se perdessem estes pontos porque a (...) é uma aldeia bonita e que podia estar mais desenvolvida, e sem crianças e sem turismo...”;*

E4.14.122 – *“que houvesse pessoas novas, a viver, visitar, que se desenvolvesse mais nesses pontos assim...não há mais população... que viesse gente de fora para cá”*.

Apesar da perspetiva crítica dos entrevistados face ao desenvolvimento da pequena localidade, um dos entrevistados destaca o seu passado neste domínio e não descarta vir a participar de forma ativa no desenvolvimento da comunidade em termos associativos:

E1.14.132 – *“Sim, sim, para o Grupo Desportivo sempre, porque é uma coisa que eu faço com gosto”*;

E1.14.133 – *“Eu fiz, enquanto lá estive, durante 6/7 anos, mais ou menos, e fazia com gosto. E porquê? Porque trabalhava com miúdos – miúdos que já são homens.*

Também no âmbito do voluntariado (festas tradicionais da aldeia ou a nível desportivo) se verificou uma dinâmica que se vem manifestando ao longos dos anos:

E4.12.107 – *“Nas Festas tento oferecer-me sempre para alguma coisa que eu possa ajudar... nas festas da tradição da aldeia...”*;

E4.12.109 – *“Nas procissões que fazemos uma vez por ano, algumas coisas para a Igreja também tento ajudar, onde trabalho também nas atividades com os idosos, também ajudo muito porque às vezes as funcionárias é que fazem...”*;

E5.14.116 – *“Participar, isso participo... a gente já estamos habituados a isso... temos além os aparelhos e agora nas férias é logo para onde a gente vai...”*;

E5.14.117 – *“Se pudesse fazia a pista, se fosse eu já a tinha feito e dinamizava o atletismo...”*.

Um dos entrevistados refere que a sua firme determinação na mudança de mentalidades poderia fazer a diferença: *“É isso é que eu mudava completamente, para as pessoas aderirem a essas coisas”* (E2.14.107); *“Por exemplo, veio aí um grupo de cantares de Évora, foi meia dúzia de pessoas. Por fora, toda a gente comenta que não há nada na aldeia, porque não existe nada, que isto está uma pasmaceira, depois quando fazem*

alguma coisa as pessoas não vão. E era isso é que eu mudava completamente”
(E2.14.108).

4.3. Análise da informação das categorias da entrevista – Grupo B (Líderes Locais)

No que diz respeito ao Grupo B – Líderes locais – optámos por definir os seguintes blocos de questões:

- **Funções, ações e impactos da instituição na comunidade;**
- **Envolvimento e informação sobre o Processo de RVCC;**
- **Follow-up da certificação na vida da instituição;**
- **A vida da comunidade antes e depois do Processo de RVCC;**

A partir da identificação dos Blocos de Questões, definimos as categorias para a Análise de Conteúdo que realizámos e definimos as subcategorias, tal como se apresenta na tabela seguinte:

Quadro 36. Matriz de correspondência - Análise de Conteúdo (Líderes Locais)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A - Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade	A.1 – Áreas de intervenção A.2 – Relação com a comunidade A.3 – Relevância na comunidade
B - Participação e envolvimento institucional	B1 - Promoção e divulgação do Processo RVCC B2 - Parcerias B3 - Perceção do Processo RVCC
C - Impactos da certificação na vida da instituição	C1 – Mudanças na instituição C2 – Dinâmica da instituição C3 – Impactos na instituição
D - Perceção e conhecimento da vida na comunidade	D1 – Impacto na comunidade D2 – Relevância das habilitações/qualificações D3 – Adesão das pessoas ao Processo RVCC realizado na freguesia D4 – Mudanças na comunidade D5 – Balanço Processo RVCC na comunidade

CATEGORIA A – Caracterização da instituição e sua relevância na comunidade

Nesta primeira subcategoria, o objetivo centrou-se na caracterização das instituições das quais os líderes entrevistados eram os responsáveis.

Quadro 37. Subcategoria A1: Áreas de intervenção

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores		Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.1 – Áreas de intervenção	Atividades	Apoio Social e Saúde	L1.2.1; L1.2.4; L1.2.5; L1.2.7	22	6	3,6
		Convívio Social e Desporto	L2.2; L2.2.2; L2.2.3;			
		Política, Coesão e Qualidade de Vida	L3.2.3; L3.2.6; L3.2.7; L4.2.2; L4.2.6; L4.2.7; L4.3.8; L4.3.9; L4.3.10; L4.3.11; L4.3.12; L5.2.1; L5.2.3			
		Economia Local (Investimento)	L6.2.1			
	Objetivos	Apoio Social e Saúde	L1.2.3; L1.3.8; L1.3.9; L2.3.14; L2.3.15; L2.3.16; L4.3.13; L5.2.4; L6.2.9;	15	5	3
		Convívio Social e Desporto	L2.3.14; L2.3.15; L2.3.16			
		Política, Coesão e Qualidade de Vida	L4.3.13; L5.2.4			
		Economia Local (Investimento)	L6.2.9			
	Constrangimentos	Apoio Social e Saúde	L1.2.6; L4.2.1	2	2	1
		Política, Coesão e Qualidade de Vida	L3.2.1; L3.2.2; L3.2.4; L3.2.5; L3.3.8; L3.3.9; L3.3.10; L3.3.11; L3.3.12; L3.3.13; L3.3.14; L3.4.15; L3.4.16	15	3	5
	Grau de Satisfação		L2.4.18; L2.4.20; L2.4.25; L2.5.26; L2.5.27; L2.5.28	6	1	6
TOTAL				58	6	9,6

No seguimento do que era solicitado no Guião de Entrevista, todos os entrevistados caracterizaram as instituições que lideraram ou lideravam à data da entrevista, ao nível das atividades e ações desenvolvidas no âmbito da sua intervenção. Podemos verificar a indicação de atividades desenvolvidas pela própria instituição e a divulgação de atividades de outras instituições em domínios como o Apoio Social, o Desporto, a Política ou a Economia Local (Investimento):

L1.2.1 – “Temos o Apoio Domiciliário e o Lar em que damos apoio na Higiene, a alimentação, os cuidados básicos, a enfermagem, temos uma técnica de reabilitação que trabalha com eles a parte motora e cognitiva e uma animadora, isto é os serviços que temos para os utentes todos.”

L2.2.2 – “(...) Tínhamos uma equipa de futsal, fazíamos torneios, fizemos alguns (...) disputávamos sempre, andávamos ali nos primeiros...”

L2.2.3 – “...e para além disso fazia aqui torneios de snooker, fazia torneios de setas, coisas desse género, variadíssimas coisas inseridas nessa área.”

L3.2.3 – “Foi durante o primeiro mandato que eu fiz na Junta que nós conseguimos colocar na freguesia a água e o saneamento, uma das obras reivindicada há muitos anos pela população e que vimos concluída em 1982, mais concretamente a inauguração no dia 22 de maio, vai fazer anos dentro de pouco tempo.”

L3.2.6 - Nestes últimos anos houve várias intervenções da freguesia, os arruamentos, as vias de comunicação, postos médicos, educação...

L4.2.6 – “Nós tentamos sempre fazer, com essa questão dos reformados, o Jantar de Natal...”

L4.3.12 – “Ajudar o Grupo Desportivo também, o Grupo Coral... somos das poucas freguesias que damos subsídios aos Grupos da terra, inclusive ao Centro de Dia e ao Centro Paroquial, damos um subsídio de 2500€ anuais a cada um, por enquanto.”

L5.2.3 – “Faz-se qualquer coisa nas épocas mais festivas, no 25 de abril, Caminhadas, faz-se um almoço, faz-se coisas assim mas não por nada, é sempre em épocas festivas. Temos aquelas alturas específicas para o fazer.”

L6.3.10 - Quando há documentos a divulgar alguma coisa geralmente costume sempre por nos meus estabelecimentos, autorizamos sempre que os coloquem, seja formação ou outra coisa qualquer, a informar as pessoas sobre o que vai haver, isso pomos sempre na vitrine dos estabelecimentos.

Igualmente pertinente foi a referência aos objetivos das atividades desenvolvidas, tendo sido mencionado por todos os entrevistados o propósito das ações, umas diárias, outras sazonais, de acordo com as suas valências, épocas festivas e efemérides locais:

L1.2.3 – “O normal destas valências é dar apoio a famílias carenciadas em termos de alimentação, vestuário, aquilo a que podemos chegar, a todos os que nos procuram temos de responder às dificuldades deles a todos os níveis, tentamos resolver os problemas que as pessoas nos trazem.”

L2.3.14 – “O meu objetivo era pôr as pessoas a relacionarem, e a conviverem...”

L2.3.16 – “...era para inserir as pessoas, porem-se a mexer, inserirmos na comunidade, o objetivo era esse, não era qualquer lucro.”

L4.3.13 – “Os objetivos da Junta, de uma maneira geral é tentar unir a população em todos os níveis, porque entendo que a população andava um pouco dividida, e com a nossa chegada, estamos a tentar unir toda a população...”

L5.2.4 – “É sempre bom mostrar a Junta de Freguesia, não em termos políticos mas... é diferente... é um dia diferente que nós queremos dar à população.”

L6.2.9 – “Fiz sempre tudo o que pude, fui buscar dinheiro ao estrangeiro para investir aqui, criando a bomba de gasolina e outros estabelecimentos, os armazéns que tenho ali também, recuperei algumas casas, comprei velho e reconstruí, sempre para tentar ajudar a desenvolver o máximo possível na minha terra.”

Por outro lado, 3 dos entrevistados referiram constrangimentos no âmbito do desenvolvimento das atividades relativas à entidade/instituição que lideram ou lideraram, especialmente centrados na dificuldade de acesso à saúde e no apoio social aos idosos:

L1.2.6 – “(...)os serviços de enfermagem, também há alguma dificuldade aqui e as pessoas procuram-nos por causa de injeções, pensos.”

L3.3.13 – “(...)uma freguesia que estava debilitada nos serviços de saúde, que estava debilitada e continua a estar nos serviços de transporte(...)”

L4.2.1 – “Na área social, estamos com alguma dificuldade com as pessoas mais idosas, e a seguir temos algumas intervenções, no caso de obras que estamos a realizar neste momento, mas o que mais nos preocupa é a área social com os reformados.”

Podemos verificar também que apenas um dos entrevistados destacou satisfação expressa pelo papel que desempenhou ao longo dos anos à frente dos destinos de uma das instituições que liderou:

L2.5.26 – “(...) esta questão de ser Presidente do Grupo Desportivo – estive aí 5/6 anos como Presidente do Grupo Desportivo – foi uma das coisas que fazia com amor, e daí a razão de eu prejudicar a minha vida pessoal em detrimento (...) para as coisas não falharem (...);”

L2.5.27 – (...) mas tive a compensação que posso dizer, fomos Campeões Distritais, e isso, quer queiram, quer não, já nunca mais...a história não apaga”;

L2.5.28 - “Isso, para mim, foi das coisas mais maravilhosas que eu colhi do Grupo Desportivo, foi sermos Campeões Distritais”.

No quadro seguinte, procurámos compreender a relação de cada instituição com a comunidade, de forma a podermos perceber as dinâmicas institucionais e a sua implantação na aldeia, do ponto de vista da receptividade por parte da população.

Quadro 38. Subcategoria A2: Relação com a comunidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.2 – Relação com a Comunidade	Contexto atual	L1.4.16; L3.7.32 L3.7.33 L3.7.34 L3.7.37; L4.4.17; L4.4.18; L5.2.6; L6.2.7; L6.2.8	10	5	2
	Perspetivas de futuro	L1.3.11; L4.3.15; L4.4.19	3	2	1,5
	Limitações	L1.3.12; L1.3.13; L1.3.14; L1.4.15; L1.5.16; L2.2.6; L2.2.7; L2.2.8; L2.3.9; L2.3.10; L2.3.11; L2.3.12; L2.3.13; L2.4.19; L2.4.21; L2.4.22; L2.4.23; L2.4.24; L3.7.35 L3.7.36	20	3	6,6
TOTAL			33	6	5,5

No que respeita à Relação com a Comunidade, elencamos 3 indicadores que resultam das observações emitidas pelos Líderes entrevistados. Cinco fizeram referências à relação com a comunidade na atualidade, e genericamente, essa relação é positiva, embora um deles, enquanto líder de uma IPSS, tenha referenciado uma característica comum, à semelhança daquilo que acontece no país, prosseguindo a sua luta diária para colmatar as necessidades dos utentes e da população em geral:

L1.4.16 – “Nós às vezes queremos fazer mais e não podemos, não somos capazes, até sabemos onde é que havemos de ir mas não somos capazes”;

Além desta referência, o contexto é ainda caracterizado por algumas necessidades prementes que se prendem com cuidados básicos à população:

L3.7.33 – *“há um défice bastante grande de apoio médico na freguesia”;*

L3.7.34 – *“o médico vai lá de vez em quando, há pessoas que marcam consulta para o médico... vão já marcando porque não sabem quando vai haver...”.*

No entanto, as relações institucionais com a comunidade, ao nível da Junta de Freguesia tendem a ser positivas, sendo possível identificar um trabalho de proximidade junto da população de forma a demonstrar um caminho alternativo para a freguesia, mas que ainda tem resistência por parte de algumas pessoas:

L4.4.18 – *“nós tentamos ter uma boa relação com a comunidade, agora ainda aqui, não sei se é política, ainda há aqui algumas pessoas que estão presas ao passado, e aos poucos nós estamos a tentar dar a volta, não sei se conseguimos ou não”.*

Em termos de perspetivas de futuro, denota-se que os Líderes referiram as potencialidades que existem para que a Relação com Comunidade possa melhorar, em aspetos como:

L1.3.11 – *“Eu acho que há sempre coisas a melhorar (...) os serviços... eu tento melhorar, nunca podemos dizer “olhe, está bom, chegou, não quero melhorar mais, acabou”! Não, temos sempre de melhorar, temos sempre de tentar mais, temos é de tentar arranjar recursos que às vezes faltam, para tentar fazer mais e tentar ajudar”;*

L4.3.15 – *“Queremos que a aldeia se desenvolva um bocadinho mais do que se tem desenvolvido até aqui, em todos os sentidos. O Grupo Desportivo começou a funcionar agora, já há cerca de 10 anos que estava parado”;*

L4.4.19 – *“Aos poucos vamos tentar que essas pessoas se soltem mais um bocadinho. Há muita gente que se se abrisse mais um bocadinho até nos interessava a nós na perspetiva de os termos a puxar pelos outros, mas isto ainda está um pouquinho fechado, estamos a trabalhar nesse sentido, mas aos poucos”.*

Um aspeto comum reside no facto dos Líderes terem limitações de várias ordens que de alguma forma condicionam a atividade das instituições, seja de natureza financeira, familiar ou política:

L1.3.13 – *“É difícil por exemplo, em termos de recursos humanos, e é difícil assumir as coisas em termos financeiros”;*

L2.2.6 – *“Os tempos passaram, a minha idade começou a ser outra, o meu filho por motivos de trabalho ausentou-se, deixou de vir assiduamente, ou até mesmo fins de semana, num tempo ele vinha dois dias, depois começou a vir aos fins de semana, depois casou e a vida dele modificou”;*

L3.7.35 – *“esse é um dos problemas que tentámos resolver mas não depende de nós, nem da nossa vontade, depende da ARS, e são eles que definem a estratégia para as freguesias rurais e não só, tendo em conta ser uma comunidade pequena, e que a estratégia neste momento, já na altura e agora também, é fechar postos médicos”;*

L3.7.36 – *“É uma resposta que é bastante débil e continua a ser, e que nós tentámos resolver para que fosse o médico mais vezes, pelo menos 3/4 vezes por semana, mas infelizmente não o conseguimos fazer”.*

Podemos constatar que, do ponto de vista dos líderes locais, existem algumas fragilidades no contexto local, em termos de serviços disponíveis e das perspetivas de futuro. Existem também referências, mais ou menos diretas, às dificuldades financeiras de entidades do contexto rural, assim como ao envelhecimento da população e ao escasso número de jovens que fica pela aldeia.

A relevância das instituições na comunidade foi outra subcategoria que analisámos, procurando identificar impactos e dinâmicas na comunidade:

Quadro 39. Subcategoria A3: Relevância das instituições na comunidade

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A.3 – Relevância das instituições na Comunidade	Impacto positivo	L1.2.2; L1.3.10; L2.2.4; L2.4.17; L3.4.17; L4.2.3; L5.2.5	7	5	1,4
	Dinâmica	L2.2.5; L3.4.18; L3.4.19; L3.4.20; L3.5.21; L4.2.4; L4.2.5; L4.3.14; L5.2.2; L6.2.2	10	5	2,0
TOTAL			17	6	2,8

A ação das instituições e dos seus líderes tornam-se relevantes na comunidade, em função das suas ações, e neste âmbito, podemos observar a percepção de um impacto positivo junto da população, evidenciado pela maioria dos líderes entrevistados:

L1.3.10 – *“Positivo, sempre”;*

L2.2.4 – *“Sim, na minha opinião porque era um café... olhando à sua arquitetura era um café que despertava atenção a muita gente e muita gente gostava do café, do espaço, daí a razão...”;*

L2.4.17 – *“Foi importante, foi importante porque as pessoas conviviam, vinham uns que não conheciam e ficavam a conhecer, e até acabavam por se fazer amigos, e isso teve muito impacto. Para o café também teve muito impacto essa questão”;*

L3.4.17 – *“A Junta de Freguesia, neste caso concreto, se nos grandes centros é assim, nas freguesias pequenas, nas rurais ainda tem mais impacto, tudo gira em volta da freguesia”;*

L4.2.3 – *“Sim, muito mesmo”;*

L5.2.5 – *“Até agora tem sido positivo”.*

Ao nível da dinâmica, é interessante perceber a relação entre a atividade das instituições e a percepção por parte das pessoas na comunidade em prol do desenvolvimento, do ponto de vista dos próprios líderes:

L3.4.18 – “Se a atividade da Junta de Freguesia for uma atividade dinâmica, as pessoas também acompanham essa dinâmica, e foi o que nós tentámos ao longo destes anos da Junta, tentar implementar uma dinâmica de forma a que as pessoas também se sentissem acompanhadas, que se sentissem capazes de fazer mais alguma coisa”;

L4.2.4 – “Para já porque somos os primeiros... quando a população tem algum problema somos os primeiros a ser contactados”;

L5.2.2 – “Tem. A maneira de trabalharmos agora é ligeiramente diferente da que estava, as coisas não estão tão paradas, vai-se fazendo e vai-se sempre mostrando trabalho”;

L6.2.2 – “Sim, tem sempre. Dá outra vida à ponta da aldeia, as pessoas que passam e param por ali, vão ao café, o movimento é diferente, muito diferente. Agora está encerrada, é uma zona morta”.

CATEGORIA B – PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE RVCC

A realização de Processos de RVCC em pequenas localidades resulta muitas vezes de um contacto institucional, no entanto, nesta categoria procurámos compreender qual o papel a nível institucional dos líderes e também se existiu algum tipo de intervenção individual para mobilizar candidatos para o Processo de RVCC:

Quadro 40. Subcategoria B1: Promoção e Divulgação do Processo de RVCC

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B.1 – Promoção e Divulgação do Processo RVCC	A título institucional	L1.4.17; L1.4.18; L1.4.19; L1.4.20; L1.4.21; L1.4.22; L1.6.38	7	1	7
	A título individual	L3.8.40. L3.8.43 L3.11.59 L3.12.61 L4.7.38 L4.7.39 L4.7.40	7	2	3,5
	Não participada	L2.5.29; L2.5.30; L2.5.31; L2.5.32; L3.7.38; L3.7.39 L4.4.19, L4.4.20 L5.3.6 L5.5.23 L6.3.11	11	5	2,2
TOTAL			25	6	4,1

Nesta categoria, optámos por diferenciar o conteúdo dos indicadores a partir da participação ou não da entidade na promoção e divulgação do Processo de RVCC na freguesia e incluímos a componente “individual” do Líder nesse mesmo processo, salvaguardando as referências que foram feitas em termos de promoção e divulgação a título próprio. Podemos verificar que apenas uma entidade participou, ainda que de uma forma incipiente e numa fase muito inicial, na promoção e divulgação do Processo de RVCC:

L1.4.17 – *“Se quer que lhe diga, não me lembro muito bem dessa altura... eu lembro-me de falar com a (...) sobre isso... e de disponibilizar as nossas instalações para isso...”*;

L1.4.20 – *“Isso da (...) já foi há alguns anos... sei que depois nós é que falámos com a EPRAL para ser feita a formação aqui, e depois acabou por ser feita ali em cima, no Castelo ou na Casa do Povo porque nós não tínhamos computadores... mas quem começou por fazer esse processo fomos nós aqui”*.

Por outro lado, a maioria das restantes entidades representadas pelos Líderes entrevistados, não participaram na promoção e divulgação do Processo de RVCC:

L2.5.29 – *“Não, isso nunca tive, publicidade nesse aspeto nunca tive”*;

L2.5.30 – *“Eu acho que não tive intervenção nenhuma nesse aspeto”*;

L3.7.38 – *“Nunca fomos chamados para essa área, embora ela tivesse sido abordada nas nossas reuniões internas, reuniões de Junta de Freguesia e da Assembleia de Freguesia. Criámos algumas condições para que alguém fizesse esse serviço mas a nível institucional nunca fomos chamados”*;

L4.4.19 – *“Não, não participou”*;

L5.3.6 – *“Não, acho que não, e presentemente tem sido pouco”*.

L6.3.11 – *“Nenhum”*.

No papel de Líderes a tempo inteiro, e observando alguma curiosidade sobre este facto, podemos verificar que a título individual houve promoção e divulgação do Processo de RVCC:

L3.8.40 – *“apenas, isso sim, eu próprio também enquanto Presidente da Junta, e mesmo a nível particular, sensibilizei muitas pessoas... que era uma oportunidade que tinham de aumentar os seus conhecimentos e o nível de ensino”*;

L4.7.39 – *“Sim, participei e foi através da minha mulher”*;

L4.7.40 – *“e depois informei mais meia dúzia de pessoas só que depois apareceu esta oportunidade de ser feito aqui”*.

As parcerias institucionais revelam quase sempre a dinâmica e envolvimento das instituições junto das comunidades. Sendo uma comunidade pequena, a localidade onde desenvolvemos o nosso estudo demonstra algumas limitações neste campo.

Quadro 41. Subcategoria B2: Parcerias

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B.2 – Parcerias	Existentes	L1.5.30 L1.5.31 L1.5.32	3	1	3
	Não existentes	L1.6.33 L2.6.37 L6.3.14	3	3	1
TOTAL			6	3	2

No âmbito da Promoção e Divulgação do Processo de RVCC na freguesia, constatamos que os Líderes entrevistados referiram que não existiram parcerias neste domínio *“Há coisas que desligo e essa foi uma delas... Sobre isso tenho pouca coisa a dizer”* (L1.6.33), *“Não houve”* (L2.6.37), *“Não houve”* (L6.3.14), sobressaindo o facto de apenas uma entidade ter iniciado um processo desta natureza, *“Foram feitos os contactos mas depois por causa dos computadores ou de alguma coisa a foi “virado”*

para outro lado. Vantagens dessa situação não mas temos parcerias com outras instituições que dão formação” (L1.5.32).

Nesta subcategoria, pretendemos compreender a percepção que os Líderes entrevistados detinham sobre o Processo RVCC.

Quadro 42. Subcategoria B3: Percepção do Processo RVCC

Subcategoria	Conteúdo dos Indicadores		Indicadores	UR	UE	UR/UE
B.3 – Percepção do Processo RVCC	Conhecimento prévio		L1.5.23 L2.5.33 L2.5.34 L4.5.21 L5.3.7 L6.3.12	6	5	1,2
	Objetivos	Positiva	L3.8.41	1	1	1
		Negativa	L1.5.25 L1.5.29 L3.8.44 L5.3.8	4	3	1,3
	Funcionamento		L1.5.27 L3.16.92 L4.5.22 L4.5.23 L4.5.24 L5.5.25	6	4	1,5
	Utilidade (valorização das pessoas)		L1.5.24 L1.5.26 L1.5.28 L2.6.35 L2.6.36 L3.8.42 L3.9.45 L3.9.46 L3.9.47 L4.5.25 L5.3.9 L6.3.13	12	6	2
TOTAL				29	6	4,8

A percepção do Processo de RVCC revela a perspectiva que os líderes detêm sobre o mesmo, sendo possível classificar essa percepção segundo 4 indicadores. Assim, no que diz respeito ao Conhecimento Prévio, para metade dos líderes entrevistados, o desconhecimento era uma realidade:

L2.5.33 – “Conhecimento não tenho muito, não tenho muito conhecimento sobre isso, não sei bem o que é que isso...”;

L5.3.7 – “Se tive, não me lembro”;

L6.3.12 – “Não tive muito conhecimento disso mas acho bem que façam formação às pessoas...”.

No entanto, outros líderes referiram algum conhecimento sobre o Processo de RVCC, decorrente da sua posição institucional ou do simples conhecimento pessoal:

L1.5.23 – *“Sim”*;

L4.5.21 – *“Antes de ser Presidente da Junta aqui tive conhecimento que iam dar início a essas competências. Tenho conhecimento e eu próprio fiz, não aqui mas em Évora, tirei o 9º ano”*.

Já no que respeita aos objetivos, podemos verificar alguma opinião crítica de 3 dos entrevistados sobre o Processo de RVCC, três de cariz negativo e uma de sentido positivo, realçando os benefícios para a função pública e para estas carreiras profissionais:

L1.5.25 – *“Não concordo muito porque acho um bocado injusto em relação a outras pessoas, mas vejo que é uma oportunidade para pessoas com 50 anos que não tiveram oportunidades de estudar”*;

L1.5.29 – *“Sinto que algumas pessoas vão, adquirem o nível de escolaridade mas depois... fazem trabalho sobre o percurso de vida e... pronto!”*;

L3.8.41 – *“mas também para algumas pessoas que estavam na função pública que não conseguiam subir na carreira – as carreiras estão fechadas, mas nessa altura não estavam – poderiam ter eventualmente uma saída por aí aumentando o seu grau de ensino, poderiam através das Novas Oportunidades candidatar-se a um lugar noutra carreira, ou subir na própria carreira (...) aumentando as suas habilitações literárias”*;

L5.3.8 – *“Conheço gente que andou nesses processos, que fizeram esse curso. Acho que aquilo era mais para passar o tempo...”*.

A massificação dos Processos de RVCC na sociedade portuguesa e o aumento exponencial das habilitações escolares através destes Processos, foram alvo de observações por parte dos líderes entrevistados, do ponto de vista do funcionamento e operacionalização, focando o tempo de duração do Processo de RVCC (horas), a necessidade de uma reformulação do mesmo e a diferenciação deste tipo de dispositivo em relação à cultura escolar:

L1.5.27 – *“mas depois ao mesmo tempo, parece-me que um mês de trabalho... parece-me pouco tempo para adquirirem conhecimentos de certas coisas”;*

L3.16.92 – *“acho que acabou agora esse tipo de ensino, mas eu acho que deveria voltar, na minha opinião, com alguma reformulação”;*

L4.5.22 – *“Eu acho que é uma modalidade válida mas acho que deveria ter um pouco mais de horas, devia ter uma duração mais alargada”;*

L4.5.23 – *“Nós apresentamos alguns conhecimentos que temos mas na minha opinião acho que não é compatível com aqueles que tiram o 9º ano, por exemplo, que andam a estudar na escola”;*

L5.5.25 – *“era uma maneira de aprender diferente, e ao fim ao cabo, acaba por levar outras pessoas atrás”.*

Também no que respeita à utilidade destes Processos para as pessoas e para as comunidades onde viviam, as observações feitas revelam perspetivas interessantes do ponto de vista da valorização pessoal, profissional e institucional:

L1.5.26 – *“é uma mais valia para elas e para as instituições. Eu acabo por me contradizer um bocadinho, sei que é uma mais-valia, uma oportunidade para essas pessoas, para tentar também um enriquecimento curricular, para terem mais oportunidades”;*

L2.6.35 – *“ouviam-se comentar essa situação, e eles julgavam que era útil”;*

L2.6.36 – *“e eu também entendia que era útil para a população, para as pessoas, terem mais conhecimentos, sempre achei que isso era útil”;*

L3.8.42 – *“Como digo, nós nunca fomos chamados nessa matéria mas ao termos conhecimento dela, eu, no meu caso fui sempre incentivando as pessoas que o deviam fazer, que era, na minha opinião, se bem aproveitado – porque também há questões que não*

foram bem aproveitadas – as pessoas poderiam ver a sua carreira modificada, e penso que alguns conseguiram”;

L3.9.46 – “mas também conheço algumas pessoas que ficaram com alguns conhecimentos que lhes deu hipóteses de irem para outros cursos”;

L4.5.25 – “É bom porque a pessoa fica com mais alguns conhecimentos, quer nós queiramos quer não, aprendi mais alguma coisa”;

L5.3.9 – “É sempre bom haver estas coisas mas daqueles que fizeram ninguém está a fazer nada”;

L6.3.13 – “ninguém nasce ensinado e no mundo de hoje, mais moderno, é bom que as pessoas sejam formadas, isso é bastante necessário”.

No entanto, um dos líderes aponta algumas críticas face à utilidade destes Processos RVCC:

L1.5.24 – “Eu penso que pode servir para valorizar um bocadinho as pessoas, acho bem mas não concordo muito”;

L1.5.28 – “Acho que isso foi dinheiro que foi injetado que foi bom para essas entidades que dão formações, grandes e pequenas, diversos tipos de formações, foi bom, mas acho que podia ter sido aproveitado de outra forma”.

Por sua vez, do ponto de vista da valorização das pessoas, o Processo de RVCC não foi bem entendido para um dos líderes entrevistados, devido à ausência de exigência adequada deste tipo Processos:

L3.9.45 – “Aqueles que iam para lá para ter o 12º ano ou o 9º saíram de lá porque fizeram um trabalho qualquer, ou porque iam lá às aulas, ficaram a saber rigorosamente o mesmo”;

L3.9.47 – “*Eu na minha opinião isto teve duas fases, a pior foi aquela quando as pessoas apenas queriam o diploma, o que aconteceu e eu conheço algumas em que isso aconteceu, não se preocuparam a aprender, apenas se preocuparam em fazer os exames, ou os testes que tinham que fazer...*”.

CATEGORIA C – IMPACTOS DA CERTIFICAÇÃO NA VIDA DA INSTITUIÇÃO

No nosso estudo, entendemos que seria importante avaliar os impactos da certificação na vida das instituições locais, não só pela eventual adesão e dinâmica de muitas pessoas que aderiram ao Processo de RVCC, mas também pelo facto de alguns colaboradores das instituições terem realizado o Processo de RVCC.

Quadro 43. Subcategoria C1: Mudanças na instituição

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C.1 – Mudanças na instituição	Não Evidentes	L1.6.39 L4.6.28 L5.4.12 L6.4.16	4	4	1
TOTAL			4	4	1

Nesta subcategoria, verificamos que 4 dos 6 líderes entrevistados não identificaram mudanças nas instituições nas quais detêm responsabilidades, não havendo percepção de qualquer mudança evidente, decorrente do facto de alguns dos colaboradores das instituições terem realizado o Processo de RVCC:

L1.6.39 – “*Não*”;

L4.6.28 – “*Não*”;

L5.4.12 – “*Não, manteve-se tudo igual*”;

L6.4.16 – “*Nunca me apercebi muito disso, que as pessoas por terem mais habilitações fossem mais ou menos ao meu estabelecimento mas*

pronto, é sempre uma vantagem, o que é preciso é as pessoas terem formação”.

Ainda que não tenham sido identificadas mudanças nas instituições, optámos por analisar se a dinâmica da instituição sofreu alguma influência decorrente da realização das certificações escolares através do Processo de RVCC.

Quadro 44. Subcategoria C2: Dinâmica da instituição

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C.2 –Dinâmica da instituição	Positiva	L1.6.40 L1.7.41 L5.4.13 L5.4.14 L5.4.15 L6.4.17 L6.4.18	7	3	2,3
	Inexistente	L2.6.42 L3.11.55 L3.11.56 L4.6.29 L4.6.30	5	3	1,6
TOTAL			12	6	2

Em termos de dinâmica na instituição observamos que metade dos entrevistados percecionaram uma dinâmica positiva, embora associada a fatores que não evidenciam relação direta com a certificação escolar obtida:

L1.6.40 – *“Já houve pessoas daqui que nos solicitaram formações em áreas concretas e que nós procurámos realizar, e isto serve para toda a gente, funcionários e cidadãos”;*

L5.4.13 – *“Sim, andam sempre a solicitar para várias atividades”;*

L6.4.17 – *“No café da bomba sim, para fazerem jogos de setas e outras coisas”;*

Estas referências contrastam com o que foi referido por metade dos líderes entrevistados, não se evidenciando uma dinâmica que possa ter sido substancialmente alterada:

L2.6.42 – *“Não”;*

L3.11.55 – *“Não, a comunidade não solicitou à Junta qualquer intervenção... partindo do pressuposto do ensino, não”;*

L3.11.56 – *“Não, a dinâmica manteve-se, porque não era... independentemente de as pessoas terem menor ou maior grau de ensino que nós iríamos trabalhar ou mudar a nossa dinâmica de trabalho”;*

L4.6.29 – *“Não, desde que eu sou Presidente não”.*

Na última subcategoria deste Bloco, procurámos aferir o impacto nas instituições decorrente da realização do Processo de RVCC, e diferenciámos os indicadores de acordo com um nível positivo ou inexistente:

Quadro 45. Subcategoria C3: Impacto na instituição

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C.3 –Impacto na instituição	Positivo	L1.6.34 L1.6.35 L1.6.37 L1.7.44 L1.7.45 L1.7.46 L1.8.48 L1.8.49	8	1	8
	Inexistente	L3.10.52 L3.10.54 L4.6.32 L4.8.44	4	2	2
	Negativo	L1.6.36	1	1	1
TOTAL			13	3	4,3

Nas instituições que lideravam, o impacto do aumento das habilitações escolares, apenas foi reconhecido por um dos líderes, exprimindo mesmo satisfação por ter tido funcionários a realizar o Processo de RVCC para aumentar as habilitações escolares:

L1.6.34 – *“Uma coisa posso dizer, tenho aqui muitas funcionárias que fizeram o Processo RVCC e com isso – elas não tinham o 12º ano, nem o 10º ou o 9º ano – foi importante para elas e para a instituição, a instituição não tinha forma de o fazer se não fosse assim. Neste momento estou descansada quanto a isso”;*

L1.7.44 – *“senti-me mais satisfeita aqui com as minhas (funcionárias) porque elas próprias sentiam-se muito melhor”.*

Por outro lado, 2 dos líderes entrevistados reconhecem impacto inexistente, não influenciando a dinâmica da instituição:

L3.10.52 – *“Na Junta de Freguesia não modificou até porque nós tivemos um administrativo que recorreu a esse tipo de ensino mas como lhe digo esse foi daqueles que conseguiu aproveitar aquilo que aprendeu, não parou, continuou e conseguiu fazer o seu curso (...)”*;

L4.6.32 – *“Nesse caso, dessas habilitações, poderão ou não ser rentáveis no futuro mas é bom, quanto mais pessoa tivermos licenciadas e com mais estudos melhor mas como disse há pouco não houve grande impacto no trabalho”*.

Em termos de impacto negativo, embora não evidente, para um dos líderes entrevistados emerge a ideia de que algumas pessoas poderão ter sentido vergonha em aderir a novas aprendizagens ou momentos formativos. O facto de existir uma oportunidade de aprendizagem/qualificação/certificação é motivo para afastar pessoas dessas oportunidades, evidenciando receio e alguma falta de confiança:

L1.6.36 – *“Tenho outras que não querem nada mesmo, porque têm vergonha, porque pensam “os outros sabem mais do que eu”*”.

D – PERCEÇÃO E CONHECIMENTO DA COMUNIDADE

Neste último bloco, procurámos analisar a percepção dos líderes a partir do seu conhecimento da comunidade, no sentido de perceber se enquanto líderes locais se verificaram mudanças, impactos ou alterações significativas na vida comunitária daquela aldeia.

Quadro 46. Subcategoria D1: Impacto na comunidade

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.1 – Impacto na comunidade	Positivo	L2.6.38 L2.6.39 L2.7.44 L3.9.49 L3.10.55 L3.12.64 L3.12.65 L3.12.66 L5.3.9 L5.5.18 L6.2.5 L6.8.41 L6.8.42	13	4	3,25

	Neutro	L1.7.43 L3.11.57 L3.11.58 L3.20.119 L4.6.27 L5.6.29	6	4	1,5
TOTAL			19	6	4,75

Nesta categoria, refletem-se os testemunhos dos líderes entrevistados ao nível dos impactos decorrentes do aumento das habilitações escolares através do Processo de RVCC, relevando-se os impactos positivos, embora também se considere que não foram “visíveis” impactos negativos:

L2.6.38 – *“Sim, entendo que sim, para as pessoas que adquiriram muitos conhecimentos que não tinham”;*

L2.7.44 – *“Eu não sei analisar bem essa questão dos impactos, mas se houve algum impacto foi positivo, se houve impacto penso que foi positivo, pelo menos é isso que eu entendo”;*

L3.9.49 – *“e daí penso que a esmagadora maioria das pessoas tiraram vantagens, e também contribuíram para a própria comunidade, porque depois conseguiram, também eles criar a própria estrutura e alguns criaram empregos, criaram alguns empregos, e hoje estão a trabalhar com alguma solidez”;*

L5.5.18 – *“Positivo”;*

L6.2.5 – *“Sempre positivo”.*

É importante referir a partir destes testemunhos que um dos entrevistados associa os impactos positivos a um contributo para a comunidade, associando-o à dimensão do emprego através da criação da própria empresa, gerando mais alguns empregos.

Por outro lado, 3 dos líderes entrevistados, não sentiram impacto da certificação escolar na comunidade e 2 deles associam este impacto neutro à dimensão profissional dos adultos que a concluíram:

L1.7.43 - *Não senti grande impacto, sou sincera;*

L4.6.27 - *A desvantagem que eu vejo, e do conhecimento que eu tenho, de todos os que fizeram o 9º ano, e em termos de trabalho, penso que não há consequências.*

L5.6.29 - Isso é bom em todos os aspetos, só acho que não tem grande aplicabilidade aqui na terra.

Na análise que fazemos ao item seguinte, conseguimos verificar a unanimidade dos líderes em torno da relevância da habilitação escolar, no entanto, apesar de ser importante, não se traduz em referências muito concretas ou com exemplos claros:

Quadro 47. Subcategoria D2: Relevância das habilitações/qualificações

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.2 – Relevância das habilitações/qualificações	Positiva	L1.7.42 L1.8.55 L2.7.43 L3.12.62 L3.12.63 L3.14.76 L3.14.77 L3.14.78 L3.14.79 L3.14.80 L3.15.83 L3.15.84 L4.6.31 L4.7.36 L5.4.16 L5.3.9 L5.5.17 L5.5.21 L6.4.20 L6.5.24 L6.5.28 L6.5.29 L6.6.30 L6.6.32	24	6	4
TOTAL			24	6	4

O aumento da escolaridade é entendido por todos os líderes entrevistados como um fator positivo, a título individual e para a comunidade:

L1.8.55 – “Eu acho muito importante, tanto em termos pessoais como em termos profissionais”;

L2.7.43 – “Vejo com bons olhos, vejo que é agradável as pessoas terem mais formação e mais conhecimentos, isso é sempre bem vindo, não é?”.

L3.14.76 – “A qualificação é sempre uma mais valia, para a pessoa em si mas também para a comunidade onde ela está inserida”;

L4.6.31 – “É bom, na nossa opinião”;

L5.5.17 – “É sempre uma boa oportunidade para as pessoas aprenderem mais um pouco, ficam com um nível de escolaridade maior e que hoje em dia conta muito”;

L6.4.20 – “*Por mim penso que é sempre positivo*”;

L6.6.32 – “*de qualquer das maneiras achava sempre que era importante os mais novos formarem-se e terem cursos de formação e outras coisas mais. Isso faz criar também desenvolvimento*”.

Um dos líderes entrevistados, no entanto, concretiza a ideia de relevância das habilitações no âmbito profissional:

L3.12.62 – “*alguns subiram na carreira, outros nem por isso, e outros são empresários e puseram em prática os seus conhecimentos e hoje não precisam de ninguém para trabalhar*”.

Por outro lado, um dos entrevistados destaca a importância das qualificações para os mais novos, no sentido de serem uma “força” de desenvolvimento da terra:

L6.6.32 – “*de qualquer das maneiras achava sempre que era importante os mais novos formarem-se e terem cursos de formação e outras coisas mais. Isso faz criar também desenvolvimento*”.

Assumindo-se enquanto Líderes Locais, procurámos saber se, para estes, existia a noção de uma adesão positiva, significativa das pessoas daquela localidade ao Processo de RVCC ou, se pelo contrário, a possibilidade de aumentar a escolaridade através do Processo de RVCC não tinha mobilizado a comunidade para esta oportunidade.

Quadro 48. Subcategoria D3: Adesão das pessoas ao Processo de RVCC

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.3 – Adesão das pessoas ao processo RVCC	Positiva	L1.9.56 L1.9.57 L1.9.58 L2.8.53 L2.8.54 L2.8.55 L2.8.56 L3.9.48 L3.11.60 L3.15.81 L 3.15.82 L3.16.88 L3.16.89 L3.16.90 L3.16.91 L3.16.93 L3.17.94 L3.17.95 L3.17.96 L3.17.97 L3.17.98 L3.17.99 L4.5.26 L4.8.41 L5.3.10 L5.4.11 L5.5.22 L5.5.24 L6.3.15 L6.6.31 L6.6.34 L6.6.35	32	6	5,3

	Negativa	L3.9.50 L3.10.51 L3.19.112	3	1	3
TOTAL			35	6	5,8

Em termos de adesão ao Processo de RVCC, a perceção da maioria dos líderes é de que esta mobilização foi abrangente e foi positiva, essencialmente por três ordens de razão: (i) por motivos de proximidade (o regime de itinerância era uma excelente alternativa para intervir em comunidades mais rurais):

L1.9.56 – *“Sim, houve muita gente a fazer isso”;*

L4.5.26 – *“Penso que o facto de ter decorrido aqui, em termos de transportes foi muito rentável”;*

L5.4.11 – *“Acho vantajoso porque foi cá e não foi muito dispendioso”;*

L6.3.15- *“Há sempre vantagens nisso. É mais fácil ser aqui porque as pessoas não precisam deslocar-se a lado nenhum, é sempre diferente do que terem que ir a Évora ou a outro lado qualquer porque nem toda a gente tem transportes e outros também têm dificuldade em arranjar dinheiro para transportes. As coisas feitas aqui é sempre mais fácil por tudo”.*

ii) pela disponibilidade dos horários das sessões de RVCC:

L3.11.60 – *“era uma forma de conseguirem, à noite – as pessoas trabalham de dia - e esse grau de ensino ou era aos fins de semana ou era à noite, e conseguiam adquirir esses conhecimentos”.*

iii) pela possibilidade e motivação para realizar aprendizagens:

L2.8.55 – *“Porque essas pessoas adquiriram alguns conhecimentos que outras pessoas quiseram adquirir também, isto é o que eu julgo, embora eu não estivesse diretamente ligado à questão”.*

No entanto, um dos líderes lamenta quem na aldeia não aproveitou a oportunidade de qualificação:

L3.9.50 – “*uma pequena minoria entendeu que isto não foi aproveitado, e é de lamentar que não tivessem aproveitado essa oportunidade...*”.

A existência de uma adesão positiva dos adultos ao Processo de RVCC e a obtenção de uma certificação escolar podia configurar alguma mudança na comunidade, em termos de envolvimento e participação na vida comunitária e em termos profissionais e laborais. Nesta subcategoria, os líderes entrevistados tiveram oportunidade de se pronunciar sobre esta situação.

Quadro 49.Subcategoria D4: Mudanças na Comunidade

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.4 – Mudanças na Comunidade	Evidentes	L1.9.61 L2.9.59 L3.17.100 L3.17.101 L3.17.102 L3.18.104 L3.18.105 L3.18.106 L3.18.107 L3.18.108 L3.18.109 L3.18.110 L3.19.111 L5.6.27	14	4	3,5
	Inexistentes	L2.9.61 L3.18.103 L4.8.42 L4.8.43 L5.6.26 L5.6.28 L6.7.36 L6.7.37 L6.7.38 L6.7.39 L6.7.40	11	5	2,2
TOTAL			25	6	4,1

As mudanças na comunidade foram evidentes para 4 dos entrevistados que apontam para a motivação dessas pessoas para o Processo de RVCC como uma mudança evidente, assim como no domínio empresarial (criação do próprio emprego). Apesar disso, os líderes não reconheceram mudanças significativas na comunidade:

L1.9.61 – “*sei que as pessoas que andavam na altura sentiam-se motivadas, mas grandes mudanças...*”;

L2.9.59 – “*Não sei se houve alguma alteração nesse aspeto, é possível que as pessoas tivessem participado mais nalgumas situações baseadas nos conhecimentos que adquiriram, que tivessem participado mais nalgumas coisas...*”;

L3.17.101 – “*Onde eu achei que houve mais alguma alteração foi no aspeto empresarial*”;

L3.17.102 – “e também nalgumas pequenas... algumas pessoas que não sendo empresárias, mas eram empregados, alterou-se...”.

Ainda que algumas mudanças tenham sido percecionadas, para alguns dos entrevistados elas não foram assim tão evidentes:

L3.18.103 – “Visivelmente não, a (...) é uma comunidade pequena, houve poucas pessoas que frequentaram esse tipo de ensino”;

L4.8.42 – “Não achei. A pessoa a nível pessoal sente-se contente a esse nível, mas o resto acho que foi normal”;

L5.6.26 – “Acho que continuou na mesma”;

L6.7.36 – “Acho que não, isso não alterou muito”.

Numa fase final da entrevista semiestruturada, e em jeito de balanço, optámos por focar áreas onde o Processo de RVCC pudesse ter influenciado os adultos e a comunidade no seu desenvolvimento.

Quadro 50. Subcategoria D5: Balanço após o Processo de RVCC terminar na comunidade

Subcategoria	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D.5 – Balanço após o Processo RVCC terminar na comunidade	Utilização das TIC	L1.10.63 L1.10.64 L1.10.65	3	1	3
	Socialização	L1.10.66 L1.10.67	2	1	2
	Capacitação	L2.9.62	1	1	1
	Aprendizagem ao Longo da Vida	L2.9.65 L3.20.120 L3.19.114 L3.19.118	4	2	2
	Ruralidade – oportunidades de aprendizagem	L3.19.117	1	1	1
	Frustração	L3.20.121 L3.19.116 L3.19.112 L3.19.113	4	1	4
TOTAL			15	3	5

Em jeito de balanço, após o Processo de RVCC terminar, foram elencados por três dos entrevistados os principais benefícios para as pessoas e para a comunidade que resultaram da realização das sessões de RVCC naquela comunidade, e também, da certificação escolar obtida pelos adultos que participaram:

i) Utilização das TIC: *“Neste momento fazem já trabalhos no computador, têm facebook e não sabiam nada”* (L1.10.64);

ii) Socialização e envolvimento na comunidade: *“Essas pessoas ao saberem fazer isso... juntam-se grupos, vão à igreja, são pessoas que organizam festas, fazem a procissão, fazem com que a parte religiosa mexa, fazem papelinhos, feitos no computador, organizam coisas, se não soubessem não faziam...”* (L1.10.66);

iii) Capacitação das pessoas: *“Eu agora... eu digo que é benéfico porque as pessoas estão mais capacitadas para exercerem qualquer desafio que daí advenha”* (L2.9.62);

iv) Aprendizagem ao longo da vida: *“É benéfico...Acho que sim, os estudos não têm idade, não estou já muito virado para aí, mas por acaso se qualquer coisa existisse que eu tivesse interesse em participar, era muito bem capaz de me inserir no esquema e adquirir conhecimentos... Aprender até morrer”* (L2.9.65);

v) Oportunidades de aprendizagem no meio rural: *“porque se este tipo de ensino, ou outro qualquer que venha a existir, se vier a acontecer, e também se este ensino em vez de ser nos grandes centros urbanos, se deslocar às freguesias, poderá ter algum impacto”* (L3.19.117).

No entanto, a INO tendo terminado, e de acordo com a opinião de um dos líderes entrevistados, deixou algum sentimento de frustração em algumas pessoas que tinham intenção de aumentar as suas habilitações escolares:

L3.19.113 – *“mas há outros que por imposição, este tipo de ensino acabou e ficaram por ali”;*

L3.20.121 – *“(..) porque houve uma frustração das pessoas que no seu horizonte terminaram um ciclo, e não conseguiram terminar outro”.*

CAPÍTULO 5

Conclusões

Assistimos, desde o início do século, à afirmação progressiva do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. Enquanto dispositivo inovador no campo da Educação e Formação de Adultos, tem sido, ao longo dos anos, alvo de críticas e reparos que, em alguns momentos, fruto das políticas públicas descontinuadas e pouco conhecedoras do seu potencial, o tornaram inconstante em termos de aceitação e perceção perante a sociedade. No entanto, ainda que a História defina o percurso errante do Sistema RVCC, a verdade é que, sensivelmente desde 2004, tem sido estudado, quer do ponto de vista dos impactos, do seu alcance e do seu potencial, quer do ponto de vista das suas fragilidades, ambiguidades de ordem técnica e imprecisões dos discursos mediáticos.

A investigação que tivemos oportunidade de levar a cabo pretende contribuir para que a avaliação dos impactos dos Processos de RVCC possa também analisar alterações e dinâmicas individuais e coletivas nos meios rurais, carateristicamente menos envolvidos em projetos e ações de qualificação escolar e profissional.

O nosso estudo incidiu numa pequena freguesia rural do concelho de Évora e, em síntese, resultante da informação obtida a partir do QNQ, podemos concluir, numa perspetiva de caracterização da nossa amostra e num primeiro nível de análise de natureza descritiva que:

- foram maioritariamente as mulheres que aderiram ao Processo de RVCC, de acordo com o número de respostas obtidas pelo QNQ (77,3%), o que também se verifica noutros estudos desta temática (Papafina, 2012; Fernandes, 2013);
- a faixa etária dos respondentes situa-se entre os 30 e os 60 anos, numa distribuição equitativa de idades entre os 3 intervalos de idade referenciados no QNQ (31-40; 41-50; 51-60), correspondendo ao perfil de maturidade e experiência de vida necessário para realizar um Processo de RVCC;
- 50% dos adultos, à data da resposta ao QNQ, detinha o 3º ciclo do Ensino Básico, 27,3% o Nível Secundário e 22,7% o 2º ciclo. Estes dados mostram que foi desenvolvido um maior número de Processos de RVCC para obtenção do Nível B3 (9º ano), tal como nos estudos de Valério (2013) e Braga (2012), e que existiram adultos que partiram para o Processo de RVCC com menos de 6º ano de escolaridade (22,7%);

- a maioria dos adultos, no início do Processo de RVCC, estava empregada (77,3%);
- a intenção de prosseguimento de estudos após a conclusão do Processo de RVCC foi referida por 68,2% dos adultos inquiridos e apenas 4,5% se encontrava efetivamente a estudar. 27,3% referiu que não tinha intenções de prosseguir percursos formativos;
- o maior número de inscrições (27,3%) ocorreu em 2009, num período em que a INO se encontrava no auge;
- a duração do Processo de RVCC foi considerada adequada para 90, 9% dos adultos e apenas 10,1% a considerou curta;
- à semelhança do que aconteceu com outros estudos (Ramalho, 2013; Valério, 2013; Fernandes, 2013; Rico & Libório, 2009; Nico, 2009), foram conversas informais que estiveram na origem do conhecimento por parte dos adultos, sobre a possibilidade de aumentar o nível de escolaridade através do Processo de RVCC;
- as razões para procurar o Processo de RVCC prendem-se fundamentalmente com duas dimensões: individual (valorização pessoal) e profissional (procura ou melhoria de emprego) corroborando estudos como o de Ramalho (2013);
- a principal dificuldade sentida pelos adultos, no Processo de RVCC, foi a elaboração da autobiografia;
- as necessidades de formação complementar incidiram, no Processo de RVCC Nível Básico, na área de Adultos de TIC (66,7%) e na área de MV (33,3%) o que vem reforçar as conclusões de estudos como o de Valente et al. (2009). Neste caso específico, os autores referem que é precisamente nestas duas áreas que são detetadas maiores lacunas por parte dos adultos. Apesar disso, é precisamente nestas duas áreas que são visíveis os maiores progressos, admitidos quer pelos próprios adultos, quer pelas equipas que acompanham os processos destes adultos. Segundo este estudo, as competências nas TIC promovem “(...) o desenvolvimento pessoal, a autonomia e a autoconfiança”, gerando “um sentimento de maior inclusão e de participação mais ativa na sociedade atual” (Valente et al., 2009, p.33).

Os adultos evidenciaram motivações intrínsecas para realizarem o Processo de RVCC realçando razões puramente pessoais para tal, mas também para ajudar na procura de

emprego e para enriquecimento de aprendizagens. As motivações extrínsecas remetem para pessoas da comunidade ou contextos locais de convívio e interação social que levaram à concretização do interesse em obter uma qualificação escolar através deste Processo. Por outro lado, do ponto de vista das expectativas, os registos apontam para algum receio face ao desconhecimento do que consiste o Processo de RVCC e ao tempo em que se concluíram os estudos na escola. Alguns entrevistados referiram que já passou muito tempo desde que deixaram a escola, e que, por isso, o receio em realizar algum percurso de aprendizagem/certificação criou alguma expectativa negativa, assim como uma escolaridade mais baixa se encontrava associada a uma maior resistência para a realização do Processo de RVCC.

Do ponto de vista da perceção do Processo, as referências foram maioritariamente positivas, uma vez que são reforçados argumentos pelos entrevistados relacionados com novas aprendizagens, facilidade de acompanhar as sessões e reconhecimento do que já se sabia. A perceção negativa encontrou-se associada ao desconhecimento de alguma matéria relativa ao Processo de RVCC, neste caso, com as competências elencadas na área de competências-chave TIC e à ideia de que no Processo de RVCC se devia aprender mais.

A adaptação às rotinas do Processo de RVCC é entendida como positiva por todos os entrevistados, na medida em que conseguiram agilizar e conciliar necessidades do Processo com disponibilidade para trabalhar em casa alguns aspetos dos seus Portefólios. De um modo geral, os adultos entrevistados exprimiram satisfação com o resultado final do Processo de RVCC – obtenção de uma certificação escolar - assim como com a exigência do Processo de RVCC (entendido como acessível), com a elevação da autoestima e na relação com a equipa técnica que acompanhou os Processos naquela comunidade.

Em termos de prosseguimento de percursos formativos, é significativo o maior número de referências positivas. Na realidade, a maior parte dos adultos entrevistados tinha planos para realizar percursos formativos após esta certificação escolar, havendo referências específicas a áreas de interesse – Informática – mas também à intenção de avançar para a realização do Nível Secundário. Importa, no entanto, destacar a identificação de dois obstáculos ao prosseguimento de estudos: a distância da freguesia

em relação a Évora para poder realizar formação e a falta de oferta formativa adequada aos interesses dos adultos.

Ainda neste domínio, é de registar que apenas um Líder Local (Diretora Técnica de uma ERPI) participou, a título institucional, na divulgação e promoção do Processo de RVCC na comunidade, mais concretamente na própria ERPI, de forma a proporcionar uma oportunidade de aumento das qualificações escolares dos colaboradores. Assim, na restante comunidade, as restantes instituições e entidades não participaram na divulgação e na promoção do Processo de RVCC, ainda que, a título individual, isso tenha acontecido por parte de dois Líderes Locais. As parcerias existentes não contemplaram nenhum contacto entre instituições, de forma a divulgar, junto da comunidade, esta possibilidade de qualificação. Por outro lado, se atentarmos nas perspetivas individuais destes Líderes Locais, no que diz respeito ao Processo de RVCC, podemos verificar que não são consensuais, sendo este um indicador relevante uma vez que este entendimento do que era o Processo de RVCC pode ter condicionado a sua divulgação instituição, numa fase posterior. A massificação do Processo de RVCC, a exigência, duração e a natureza do mesmo, diferentes da cultura escolar vigente, são aspetos que influenciam negativamente a perceção de alguns líderes locais sobre o Processo de RVCC, embora todos o considerem útil na sua finalidade.

Foi nesta dimensão da vida dos adultos que se verificaram os maiores impactos decorrentes da realização do Processo de RVCC. O facto de a filosofia de base do Processo de RVCC assentar na identificação de experiências de vida significativas do ponto de vista da aprendizagem e da mobilização de competências, implica um envolvimento direto e participado por parte dos adultos na (re)descoberta do valor da História de Vida. O exercício de desocultação do que é implícito na História de Vida do adulto para se tornar explícito, por parte das equipas técnicas que conduzem os Processos de RVCC, reveste-se de extrema importância para que os adultos consigam compreender o alcance e a importância de muitas aprendizagens adquiridas e competências mobilizadas nos seus mais diversos contextos de vida. Esta constatação vai de encontro ao que defende Josso (2007) na medida em que:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de

consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (p.419)

Apesar disso e ainda que o Processo de RVCC conduza o adulto a uma “reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e, conseqüentemente, a uma tomada de consciência das competências que foi adquirindo ao longo da vida” (Rico & Libório, 2009, p.73), é mais adequado falarmos em abordagem (auto)biográfica do que em Histórias de Vida, uma vez que “o reconhecimento, validação e certificação de competências recorre à Abordagem (Auto)biográfica como meio de recolha de informação, não podendo estas ser consideradas como verdadeiras “Histórias de Vida” (Gomes *et al.*, 2006, p.29).

Como vimos anteriormente, foi ao nível da autoestima e da autoconfiança que se revelaram os maiores impactos nos adultos entrevistados, corroborando resultados de outros estudos na mesma área e que já referimos anteriormente (CIDEDEC, 2004; Esdime, 2007; Rico e Libório, 2009; Nico, 2009; Carneiro *et al.*, 2010; Salgado, 2010; Braga, 2012; Simplício, 2012; Silva, 2012; Caeiro, 2013; Ramalho, 2013; Valério, 2013; Raposo, 2013; Fernandes, 2013; Nico *et al.*, 2013). Valorizar, conferir sentido e significado ao que antes se sabia mas não era reconhecido como importante, foi o efeito positivo mais notório decorrente da obtenção de uma nova certificação escolar. Tal como refere Silva (2013, p.872) “(...) um dos impactos significativos deste processo é o desenvolvimento do auto-conceito, sendo que muitas vezes os adultos acabam por terminar o processo com uma nova consciência de si próprios”. Este facto não traduz, no nosso estudo, uma mudança ao nível dos projetos pessoais, prevalecendo uma imagem reforçada de si próprio, mais confiante e mais capaz de agir e interagir com os outros, na própria comunidade e de um modo geral, no mundo à sua volta. De acordo com a perspetiva de Mezirow, o impacto significativo ao nível do auto-conceito não é muitas vezes suficiente para se falar de aprendizagem transformativa. Neste caso, julgamos que os resultados obtidos demonstram que a importância do contexto no qual os adultos viviam, não favoreceu nem potenciou este passo. Além disso, teria sido possível analisar mais em detalhe este possível impacto, se estivéssemos perante um estudo longitudinal. Por outro lado, e do ponto de vista andragógico, é notório o facto de os adultos terem visto abordadas as suas experiências de vida num processo educativo, partindo de motivações intrínsecas, concretizando-se assim parte dos pressupostos da Andragogia, no que diz respeito à aprendizagem dos adultos.

A nível profissional, concluímos que uma nova certificação escolar não determina uma mudança profissional, nem influencia essa mesma mudança, no caso de existir. De acordo com os dados de outros estudos (Ramalho, 2013; Valério, 2012; Fernandes, 2013), a motivação profissional para obter uma certificação escolar, através do Processo de RVCC, é a segunda razão principal para concretizar a aposta no aumento das habilitações escolares. No entanto, esta motivação não significa que exista uma expectativa imediata para conseguir ou mudar de emprego. Os adultos referem-na num sentido *preventivo*, de antecipação de um futuro muitas vezes incerto e no qual poderá ser necessária uma qualificação escolar mais elevada. Os dados do nosso estudo mostram que o número de adultos que se encontrava desempregado após o Processo RVCC é residual, mas, em ambos os casos, encontraram novo emprego 1 a 3 anos após a conclusão do Processo RVCC e este não influenciou esta nova situação de emprego, embora tenhamos dados de um entrevistado que associa a obtenção de uma nova escolaridade à possibilidade real de conseguir um emprego, o que de acordo com o próprio, se veio a concretizar. No entanto, importa ainda considerar o facto de 27,3% dos indivíduos não ter dado qualquer resposta no QNQ, o que merece atenção em estudos futuros.

Do ponto de vista da valorização profissional, ela pode ser intrínseca, extrínseca, pode ocorrer em simultâneo, ou pode ser inexistente. Enquanto dimensão intrínseca, ela foi considerada no plano do saber e do saber fazer na área das TIC, uma vez que a aprendizagem e o aperfeiçoamento de competências informáticas contribuíram para a organização do trabalho e capacitou alguns adultos para novas tarefas profissionais em contexto laboral. A dimensão extrínseca concretizou-se no apoio e no incentivo da entidade patronal para que alguns adultos pudessem ingressar no Processo RVCC para aumentar o seu nível habilitacional, e que se traduziu, por exemplo, numa flexibilização de horários ou numa possível progressão na carreira. Também importa destacar o facto desta valorização não existir por parte da entidade patronal, o que aconteceu num dos casos entrevistados.

No que diz respeito ao reconhecimento profissional, podemos constatar que nalguns casos ele existiu, por parte de entidades patronais mas também por parte de colegas de trabalho, embora também haja referências, pelos mesmos adultos, que esse

reconhecimento foi inexistente. O contexto profissional dos adultos é determinante para que este reconhecimento possa existir e um dos aspetos fundamentais tem a ver com a motivação e o incentivo da entidade patronal para que isso aconteça. Ou seja, se existir essa motivação, por parte da entidade patronal, esse reconhecimento terá maior probabilidade de acontecer.

A dimensão dos impactos, a nível familiar, é uma outra vertente que o nosso estudo permitiu analisar. Podemos concluir que o reconhecimento familiar foi notório, mesmo que os membros da família só tenham conhecimento da obtenção da certificação no seu momento final. Esta constatação remete também para um discurso motivacional no seio da família para que os adultos prossigam o seu percurso formativo e que, uma vez retomado, não deve ser abandonado novamente, como aconteceu com alguns adultos no momento de abandonar a escola há anos atrás. Esta retoma do percurso escolar, através do Processo de RVCC, vem também despoletar um mecanismo de apoio familiar aos adultos, o que se traduz numa dinâmica familiar que motiva ainda mais quem pretende aumentar as suas habilitações, e muitas vezes encontra no caminho alguns medos e receios que vêm do tempo da escola. Este apoio familiar é normalmente concretizado pelos filhos que acabam por ter um retorno que à partida não seria de esperar mas o nosso acaba por demonstrar, corroborando as conclusões do estudo de Salgado (2010):

- o Processo RVCC e a dinâmica que lhe é inerente, contribuem para o sucesso do percurso escolar dos filhos dos adultos, provavelmente daqueles que frequentam níveis de ensino iguais ou inferiores ao nível de escolaridade obtido pelos adultos. Esta é uma constatação que carece de confirmação e pode ser um desafio para estudos futuros que incidam na investigação das dinâmicas familiares e do percurso escolar dos filhos dos adultos que obtiveram certificação escolar de nível básico ou secundário através do Processo RVCC.

O reconhecimento social foi igualmente uma realidade, traduzido pela partilha do sucesso da etapa RVCC com alguns amigos e conhecidos da comunidade, por parte dos adultos. O nosso estudo demonstra que existe esse reconhecimento social e que os adultos certificados o tentam capitalizar motivando outras pessoas para o objetivo de aumentar as habilitações através do Processo RVCC. Mais, muitas vezes esse reconhecimento vem dos próprios colegas que frequentaram na mesma altura as sessões do Processo RVCC, criando-se uma identidade de grupo em torno de um objetivo

comum que após a certificação tem tendência a ser potenciado no domínio das relações interpessoais, mantendo-se em alguns casos os contactos através das TIC, utilizando-se as redes sociais e os emails.

Os líderes entrevistados representam o tecido recreativo, social, político e de serviços à comunidade. Uns exerciam, à data, funções relevantes, outros já o tinham feito e dado o seu histórico de empreendedorismo na comunidade, entendemos que o seu testemunho daria um contributo importante para o nosso estudo. Ao identificarem a natureza das atividades desenvolvidas pelas entidades e instituições pelas quais eram ou foram responsáveis, podemos confirmar a existência de uma rede de respostas e serviços que caracteriza as pequenas comunidades, desde a Junta de Freguesia, ao Grupo Desportivo, passando pela ERPI, até aos espaços de interação social por excelência: minimercados e estabelecimentos de restauração. Apesar desta diversidade, os constrangimentos também são referidos e eles centram-se, essencialmente, em lacunas ao nível da falta de recursos e meios para fazer face a exigências e a necessidades da comunidade, colmatadas por vezes, e no caso da ERPI, com obras no edifício para melhoria da qualidade de vida e do bem-estar dos idosos. No entanto, nalgumas destas entidades e instituições, o voluntariado é a base de funcionamento o que muitas vezes torna complexa a tarefa de cumprir com as exigências que se colocam nos desafios que as pequenas comunidades enfrentam. Por outro lado, a relação com a comunidade é entendida como positiva por parte dos Líderes Locais, embora as preocupações face ao futuro estejam sempre presentes. Problemas como o envelhecimento da população ou o êxodo dos jovens para a sede de concelho, para as zonas litorais ou mesmo para o estrangeiro, são as principais preocupações referidas.

Por outro lado, a relevância das entidades e das instituições na comunidade é percecionada com impacto positivo, assim como a dinâmica das ações junto da comunidade. Esta é uma constatação da maioria dos Líderes Locais convergindo nesta interpretação, destacando-se o papel da Junta de Freguesia enquanto pólo de referência para a resolução de problemas das pessoas na comunidade, a ERPI enquanto resposta social para os idosos e os espaços de comércio local, entendidos como espaços de socialização por natureza.

Os impactos da certificação escolar na vida destas entidades e instituições foram avaliados em 3 dimensões: possíveis mudanças, alteração de dinâmicas e impactos nas

instituições. Os Líderes Locais referenciaram que as mudanças não foram evidentes e embora sejam referidas algumas dinâmicas positivas, elas não se devem à obtenção de uma certificação escolar. Decorrem antes do papel de informação que algumas entidades, como por exemplo a Junta de Freguesia, desempenham no seio da comunidade. No entanto, apenas um dos Líderes Locais identifica impactos positivos no seio da instituição que dirige devido ao facto de algumas colaboradoras terem obtido a certificação escolar através do Processo RVCC, apoiando-as neste processo e reconhecendo a importância desta certificação para as próprias e para a instituição. Apesar disso, um dos Líderes Locais faz uma menção curiosa que identifica como um impacto negativo: algumas pessoas podem ter sentido vergonha em realizar percursos formativos, mais concretamente o Processo RVCC, por terem receio de demonstrar mais fragilidades e dificuldades que outros adultos. Esta perceção por parte de algumas pessoas é errada e muitas vezes condiciona perspectivas de futuro e outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

No que diz respeito à dimensão dos impactos a nível comunitário, podemos constatar que a realização do Processo RVCC e a obtenção da certificação escolar foi do conhecimento da comunidade sendo de destacar a discriminação negativa, pelo menos numa fase inicial do Processo RVCC, em torno deste regresso “à escola” por parte dos adultos que resolveram retomar o seu percurso escolar. Esta situação demonstra o preconceito que existia nesta comunidade face à idade dos adultos para “estudarem”, funcionando como *força de atrito* que os adultos devem combater de forma a contribuírem para uma transição de mentalidades que nos tempos atuais não tem razão de ser. A este propósito, importa reconhecer a coragem de alguns adultos em prosseguirem com o seu Processo de RVCC até ao final, demonstrando que afinal, “burro velho, aprende”. Por outro lado, o nosso estudo não demonstra de forma cabal que, após a certificação escolar, os adultos passam a intervir mais na comunidade que os rodeia. Com os dados obtidos, podemos confirmar que, antes do Processo de RVCC, alguns já exerciam alguma atividade cívica ou recreativa. Após a certificação, o que observamos é que estes adultos mantêm a atividade cívica, sentindo-se eventualmente uma maior predisposição e motivação para um envolvimento mais próximo da comunidade e das instituições que ali intervêm. No entanto, e apesar de não se confirmarem alterações drásticas em termos de participação na vida da comunidade por parte dos adultos certificados, constatamos um evidente sentido crítico sobre a vida e o

desenvolvimento da freguesia, e também na identificação de necessidades desta pequena comunidade, ainda que do ponto de vista da motivação, alguns adultos não manifestem predisposição para se envolver em algum projeto ou atividade no âmbito do desenvolvimento local.

São destacados problemas comuns ao interior da região onde esta freguesia rural se situa, a região Alentejo. Problemas como o envelhecimento da população, o êxodo rural (saída dos jovens para a sede de concelho – Évora – ou para outras zonas do país ou da Europa), a inércia das instituições locais para combater este êxodo ou promover atividades e iniciativas que levem ao desenvolvimento da comunidade, são temáticas muito referidas e diagnosticadas por alguns adultos. Por outro lado, o tom crítico com que se faz o diagnóstico acompanha os exemplos de ideias, projetos e iniciativas que os adultos apresentam enquanto contributo para uma estratégia de desenvolvimento da freguesia. Estas incidem em domínios como a economia, a saúde e o desporto, a educação e o empreendedorismo, de forma a captar novos habitantes e a promover novas dinâmicas locais. Alguns dos adultos entrevistados evidenciam vontade de prosseguir a sua dinâmica de atividade em prol da terra mas também há quem vinque a sua vontade e determinação em fazer o mais importante: mudar mentalidades.

Estas posições dos adultos demonstram um sentido de pertença à comunidade que é digno de realçar e que muitas vezes o próprio contexto local, subdesenvolvido do ponto de vista económico e social, aliado ao envelhecimento da população e ao êxodo rural, não motiva ou mobiliza iniciativas ou “rasgos” individuais e coletivos no sentido (re)criar dinâmicas que tragam algo de novo para as pessoas e para a comunidade em geral.

A este propósito, importa referir que os impactos na comunidade, do ponto de vista dos Líderes Locais, têm leituras diferentes, apesar de todos considerarem relevante o aumento das habilitações escolares: i) alguns líderes reconhecem que os impactos foram positivos porque até identificam situações em que se conseguiu criar o próprio emprego na freguesia; ii) outros associam esses impactos positivos aos benefícios pessoais, do ponto de vista da aquisição de conhecimentos; iii) e ainda conseguimos identificar quem caracterize como neutros estes impactos, sem possibilidade desta nova habilitação escolar poder ser capitalizada na freguesia.

De um modo geral, os impactos na comunidade são entendidos como positivos, mais do ponto de vista do potencial que isso representa em prol dos próprios e da “terra”, do quem do ponto de vista real, no que efetivamente se traduziu em termos de aplicabilidade na dinâmica da freguesia. Os impactos reais podem resumir-se ao contacto com as TIC (um dos Líderes incide neste aspeto porque isso possibilitou agilizar processos de registo no âmbito de tarefas desenvolvidas pelas colaboradoras na instituição), à ocorrência de um certo movimento e mobilização social das pessoas em torno de um objetivo comum – “voltar à escola” para aumentar o nível de escolaridade - e à oportunidade que foi proporcionada às pessoas de uma pequena freguesia rural de poderem concretizar esse objetivo na freguesia onde vivem. Por outro lado, as lideranças comunitárias, grosso modo, reconhecem o valor acrescentado do aumento das habilitações escolares mas não exercem influência para o rentabilizar ao serviço da comunidade, limitando-se a remeter essa aplicabilidade de uma nova habilitação escolar para a esfera pessoal dos adultos. Há ainda um aspeto que é importante focar: a importância de descentralizar o acesso aos dispositivos de formação/qualificação, nomeadamente o Processo de RVCC. Torna-se claro que as comunidades rurais detêm ainda um potencial humano evidente, devendo nalguns casos, serem consideradas como uma espécie de “TEIP” – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. No entanto, torna-se crucial que este trabalho se desenvolva de forma articulada com todas as instituições locais, de forma a mobilizar o maior número de pessoas para a importância da aprendizagem e das qualificações, tornando-se então mais oportuno e viável um trabalho de rentabilização da motivação para aprender e das próprias aprendizagens, em prol da comunidade no seu todo. Importa sobretudo trabalhar nestas comunidades, como é o caso, o conceito de “contexto aprendente”, através da mobilização das pessoas, das instituições locais e das dinâmicas possíveis para que se possam trabalhar áreas de intervenção cívica e construção partilhada de novas situações de aprendizagem com impactos para todos. Na linha do que Amaro e Ferreira (2018) defendem, é preciso entender o contexto, conhecê-lo, tal como as dinâmicas colectivas, e assim veicular um processo de mudança, a partir daquele território, no sentido de encontrar soluções face às suas necessidades, promovendo as suas capacidades e recursos locais, através de uma estratégia colaborativa que potencie a participação das pessoas e das instituições.

Assim, e em síntese, podemos sistematizar as seguintes conclusões que respondem à questão de partida que orientou o nosso estudo:

- ✓ foi a nível pessoal que os impactos produzidos pela conclusão de um nível de escolaridade através do Processo de RVCC mais se evidenciaram, em detrimento das restantes dimensões (familiar, profissional, económica e social). Este facto traduziu-se num aumento/reforço da autoestima e da autoconfiança, através da valorização do que foi aprendido ao longo da vida e de novas aprendizagens realizadas;
- ✓ a nível profissional, não existiram alterações significativas do ponto de vista dos adultos certificados, embora alguns Líderes Locais tenham feito referência a algumas situações de progressão na carreira ou criação do próprio emprego, não sendo possível concluir se essas alterações decorreram da influência de uma nova habilitação escolar. Do ponto de vista da valorização profissional, é significativo o facto de algumas entidades patronais terem apoiado os adultos na tomada de decisão de realizar o Processo de RVCC e o apoio dado ao longo do mesmo. Importa ainda notar que a valorização profissional intrínseca é uma realidade, podendo esta variável ser analisada à luz do aumento da autoestima e da autoconfiança que se verificou na dimensão pessoal. “Ser capaz de” é uma conquista do Processo de RVCC que, nalguns casos, foi transversal ao campo das competências profissionais, nomeadamente ao nível das TIC.
- ✓ do ponto de vista familiar, importa destacar que o reconhecimento existiu, por parte dos membros da família, no que diz respeito ao resultado obtido (uma nova certificação escolar) mas também o apoio de alguns membros familiares ao longo do Processo de RVCC. Este facto é significativo, uma vez que evidencia uma mobilização partilhada, em direção a um objetivo. De notar ainda que este apoio se traduz, nalguns casos, em momentos de estudo partilhado, ou na inversão de papéis tendo os filhos (estudantes de um nível de escolaridade mais elevado ou com curso superior) a função de ajudar os pais nesta nova tarefa, beneficiando, ainda assim, de uma motivação extra para os seus próprios estudos. Noutros casos, foi possível verificar, num caso, que alunos de um nível de escolaridade abaixo ou igual àquele que os pais se encontravam a realizar, usufruíam de momentos de trabalho e de estudo juntamente com os pais.

- ✓ a nível social, podemos concluir que, na fase de mobilização para a realização do Processo de RVCC, se tornou “moda” retomar os “estudos”, ainda que depois as desistências sejam, nalguns casos, uma realidade. No entanto, a principal alteração a destacar incide no contributo positivo que o Processo de RVCC tem no domínio das relações interpessoais, nomeadamente, ao longo do percurso e no momento da certificação. As relações estabelecidas (ou, nalguns casos, retomadas) são motivo de partilha de um objetivo comum. Os momentos em grupo que caracterizavam as sessões do Processo de RVCC tiveram impacto originando maior proximidade entre os adultos.
- ✓ a nível comunitário, importa destacar o conhecimento que toda a comunidade teve da realização das sessões de RVCC na freguesia, nomeadamente as que decorreram no âmbito do regime de itinerância. Por outro lado, este “acontecimento” local motivou reações discriminatórias por parte de alguns habitantes, criticando este “regresso à escola” de adultos em que o argumento “idade” se destaca, e por outro lado, veiculando uma ideia de dificuldade extrema e de inutilidade do Processo de RVCC e dos resultados que poderia proporcionar. Do ponto de vista das alterações, em termos de *Intervenção na Comunidade*, elas não se traduziram de uma forma evidente em novas atividades no seio da comunidade, uma vez que a maioria dos adultos entrevistados manteve as atividades que já realizavam, essencialmente nos domínios do voluntariado e da ação cultural e recreativa, evidenciando pouca motivação para novas atividades ou papéis. Situação diferente pudemos verificar, no que respeita ao sentido crítico da vida comunitária. Neste âmbito, os adultos explicitaram as principais dificuldades e constrangimentos no desenvolvimento da freguesia, apontando, com clareza, necessidades prementes e caminhos de sucesso em áreas como a economia, a ação social, a saúde, o desporto e a educação. Estas observações são relevantes na medida em que alguns adultos se manifestam disponíveis para agir na construção de novas dinâmicas, em prol da comunidade, ainda que isso implique o combate a um problema referido ao longo das entrevistas: a mudança de mentalidades de quem ali vive.

Do ponto de vista dos objetivos do nosso estudo, parece-nos claro que eles foram atingidos na medida em que:

- ✓ Ficaram evidentes os principais impactos nos adultos decorrentes da realização do Processo de RVCC, destacando-se a dimensão pessoal (aumento da autoestima e da autoconfiança). Apesar desta evidência, importa realçar os efeitos do Processo de RVCC e da certificação obtida nas dinâmicas familiares, no campo social, e em casos pontuais, no domínio da profissionalidade e da participação na comunidade. A inexistência de relação causa-efeito, referida nalguns estudos entre a certificação obtida através do Processo de RVCC e a obtenção de um emprego, não deve ser encarada como uma limitação mas sim como um efeito secundário. A tónica na análise dos impactos destes processos deve centrar-se no que há ainda por fazer, ao nível do Sistema, para que se possa capitalizar a autoestima e a autoconfiança obtidas em prol de novos percursos de aprendizagem. Por outro lado, é fundamental aproximar empregadores desta realidade, existindo, neste domínio, um largo potencial de reconhecimento que poderá beneficiar os próprios adultos e as empresas e instituições para as quais trabalham.
- ✓ As consequências dos “resultados” da certificação obtida através do Processo de RVCC, não se concretizam como fatores de influência junto da comunidade local, do ponto de vista efetivo e prático. A nova habilitação escolar obtida serve, essencialmente, objetivos pessoais, dinâmicas familiares e sociais ao longo do Processo de RVCC e, em poucos casos, profissionais (obtenção de emprego) e comunitários.
- ✓ No que respeita às lideranças locais, constatámos a relevância do seu papel na comunidade nas áreas onde intervêm e verificámos a perceção que estas detinham do Processo de RVCC, do seu funcionamento e dos seus impactos, e o seu papel na mobilização dos adultos no seio da comunidade local.

Do ponto das limitações do nosso estudo, importa destacar, sobretudo, a dificuldade em conciliar o cronograma inicialmente planeado com a realidade, em termos de disponibilidade para executar o plano. O volume de trabalho associado à componente de estudo de campo da nossa investigação foi difícil de conciliar com a vida pessoal e profissional, o que não beneficiou a fluidez das tarefas e do trabalho de compilação da informação.

Uma das limitações que podemos referir remete para o período de tempo que decorreu entre a primeira entrevista e a última (entre 2012 e 2014). É nossa convicção que se as entrevistas tivessem decorrido num curto período de tempo, o nosso estudo teria decorrido de forma mais célere e com resultados, eventualmente mais consistentes, sendo por vezes difícil aos adultos recordarem-se de alguns aspetos que decorreram daquele período em que realizaram os Processos de RVCC. Por outro lado, e para que o estudo fosse mais robusto, poderíamos ter realizado entrevistas a um número mais elevado de adultos certificados, de forma a que as generalizações se traduzissem em resultados mais consistentes.

Em termos metodológicos, julgamos que o estudo seguiu os passos corretos, sendo de enaltecer a fase quantitativa de recolha de dados através do QNQ. Não se constituindo este facto como um constrangimento, não podemos deixar de o referir como um valor acrescentado, uma vez que, tal como já referimos, o apoio dado pela equipa do Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” foi fundamental.

Outro aspeto que devemos referir é a ausência de “mortalidade” dos participantes no estudo, nomeadamente na fase qualitativa e a boa relação pessoal que conseguimos estabelecer com todos eles, adultos certificados e líderes locais. Não deixa de ser curioso a disponibilidade e a motivação das pessoas para participarem em estudos e investigações desta natureza, constituindo-se, nestes casos, como verdadeiros “agentes” do conhecimento experiencial.

Como em qualquer obra ou projeto de investigação científica, o conhecimento “construído” deve partir de conclusões e dados obtidos em estudos anteriores, e, em simultâneo, deixar pistas de análise e inquietude para o futuro. Assim, como principais linhas de investigação para estudos posteriores, apontamos as seguintes:

- O facto das pessoas certificadas através de Processos de RVCC evidenciarem ganhos ao nível da autoestima e da autoconfiança, deve merecer atenção. Se isto acontece, uma das linhas de investigação de estudos futuros poderá ser analisar consequências ao nível da prossecução de percursos de aprendizagem. O nosso estudo, tal como outros, mostrou que não é significativo o número de adultos que prossegue percursos de aprendizagem formal. Neste sentido, poderá ser útil investigar quais as mudanças que podem ser operadas no Sistema de Educação e

Formação em Portugal para que estas pessoas possam encontrar ofertas formativas adequadas às suas necessidades, exigências e expetativas;

- Uma outra linha de investigação poderá ser a de analisar e estudar o papel efetivo que os empregadores têm na capitalização de (novas) competências por parte dos adultos. A perceção que existe é a de que se valoriza o “canudo”, o papel, a escolaridade obtida mas seria relevante analisar qualitativamente esta questão, de forma a que se pudesse concluir sobre o papel que os empregadores estão a esquecer e que passa por “conhecer” realmente os seus colaboradores, o seu perfil de competências e o contributo que eventualmente se está a perder por reduzir uma nova habilitação escolar à obtenção do certificado;
- Um outro contributo que poderia ser dado por estudos a realizar centra-se na dimensão familiar. Uma vez que foi evidente o apoio familiar aos adultos durante o Processo de RVCC, seria interessante avaliar o nível de habilitações de agregados familiares após a conclusão de um nível de escolaridade por parte da última pessoa desse mesmo agregado que o conseguiu fazer. Entendemos que poderá ser pertinente analisar esta questão segundo dois aspetos: i) até que ponto o Processo de RVCC foi mobilizador de novas motivações para o prosseguimento de estudos dos elementos do respeito agregado familiar; ii) foi ou não relevante, do ponto de vista da obtenção de graus superiores, a motivação que os adultos imprimiram aos seus filhos na concretização deste objetivo.

Por último, é de notar que o estudo que realizámos nos permitiu “mergulhar”, de uma forma mais efetiva e consistente, na literatura da área da Educação de Adultos, ainda que a nossa área profissional tenha sido essa ao longo dos anos. O facto de analisarmos diferentes períodos históricos, nomeadamente em termos europeus e nacionais, permitiu-nos sistematizar informação e “acomodar” uma narrativa que concilia pressupostos de natureza teórica com experiências e conhecimentos de natureza prática. Ao mesmo tempo, foi possível adquirir e recordar conhecimentos de âmbito metodológico sem os quais não teria sido possível concretizar o plano de estudos iniciado em 2010.

Estamos conscientes das nossas limitações, enquanto investigadores científicos, no entanto, o trabalho que agora apresentamos reveste-se de uma importância fulcral, uma vez que estamos hoje mais seguros do conhecimento na área da EFA, além de podermos

hoje “transportar” este valor acrescentado para a nossa prática, correspondendo assim ao desafio diário inerente ao nosso estatuto profissional que se traduz na ambição de continuarmos a ser, cada dia e todos os dias, competentes e conscientes nos planos pessoal e profissional.

Bibliografia

Afonso, A.J. (2013). *A propósito das Ciências da Educação: algumas reflexões*. In O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios. [Textos do Workshop e do Seminário realizados no CNE a 23 de abril de 2013], Coleção Seminários e Colóquios (pp.13-19). Conselho Nacional de Educação.

Albino, J. C. (2004). *Contributo para a história do desenvolvimento local em Portugal: Animar*.

Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. (Dissertação de Mestrado, FPCEUC, Coimbra, Portugal).

Alcoforado, L. (2001). *O Modelo da Competência e os Adultos Portugueses não Qualificados*, Revista Portuguesa de Pedagogia, nº 35, 1ª ed., 67-84.

Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade. Limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos*. (Dissertação de Doutoramento, FPCEUC, Coimbra, Portugal).

Alcoforado, L.; Ferreira, J. A; Ferreira, A. G; Lima, M. P; Vieira, C.; Oliveira, A. & Ferreira, S. M. (Eds.). (2011). *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação*. 1ª ed: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Alcoforado, L. (2016). *Paulo Freire na formação de especialistas em educação e formação de adultos e intervenção comunitária*. In Interterritórios, Revista de Educação pp. 84-101, V.2 | nº 2.

Alonso, L., Imaginário, L, Magalhães, J., Barros, G., Castro, J.M., Osório, A., & Sequeira, F. (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Amado, J, Costa, A.P. & Crusoé, N. (2017). *A Técnica da Análise de Conteúdo*. In João Amado (Coord.), Manual de Investigação Qualitativa. 3ª Edição: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2017). *Estudo de Caso na Investigação em Educação*. In João Amado (Coord.), Manual de Investigação Qualitativa. 3ª Edição: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaro, R.R. (2003). *Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria* (pp. 35-70). ISCTE.

Amaro, R.R. (2009). *Desenvolvimento local*. In A. D. Cattani et al. (Coord.), Dicionário internacional da outra economia (pp. 108-113): Almedina & CES.

Amaro, R.R. & Ferreira, B.M. (2018). *Desenvolvimento e meio rural – que compatibilizações?* <https://viaesquerda.pt/desenvolvimento-e-meio-rural-que-compatibilizacoes/>

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (2017). *Orientação ao longo da Vida nos Centros Qualifica – Guia Metodológico*. <https://anqep.gov.pt/np4/339.html>

Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (2019). *Programa Qualifica*. <https://www.qualifica.gov.pt/#/>

ANEFA (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame Temático no âmbito da OCDE: I. Relatório Nacional, II Nota de Síntese, III Anexos*. ANEFA.

ANOP (2000). *O Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos – reflexões sobre um percurso*. ANOP (Com o apoio da ANEFA).

Antunes, M. C. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

Antunes, M. C. (Coord.) (2007). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária II*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia, Almedina.

APA 7th (2020). *Diretrizes para a realização de citações em texto e referências bibliográficas – Publication Manual of the American Psychological Association 7th*. Universidade Aberta: Direção de Serviços de Documentação.

Apple, M. (1998). *Freire, Neoliberalismo e Educação*. In Apple M. & Nóvoa, A. (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 21-45). Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Chiado Editora.

Barros, R. (2018a). *A Educação de Adultos em Portugal e os traços da política global em tempos de austeridade* (pp. 460-493). Revista HOLOS, ANO 34, VOL 2.

Barros, R. (2018b). *Emergência e transformações ocorridas nas políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais (RAE) em Portugal (1999-2017)* (pp. 127-145). Revista Lusófona de Educação, nº 42.

Bergano, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. (Dissertação de Mestrado FPCEUC, Coimbra, Portugal).

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, (2.^aed.).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

Braga, S. (2012). *Avaliação dos impactos dos Processos de RVCC no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo: o período de 2000-2005*. (Dissertação de Mestrado, Évora, Universidade de Évora, Portugal).

Caeiro, A. (2013). *Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz*. (Dissertação de Mestrado, Évora, Universidade de Évora, Portugal).

Campos, A. (2011). *Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós II Guerra Mundial no sistema de ensino português*. Comunicação apresentada ao Encontro APHES: Faculdade de Economia, 18 e 19 de novembro 2011.

Canário, R. (1998). *Educação e perspectivas de desenvolvimento do "interior"*. In: Madureira Pintos, J.; D'ornelas, R. (Coord.). *Perspectivas de desenvolvimento do interior*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Educa.

Canário, R. (2007). “A Educação e o movimento popular do 25 de Abril”. In Rui Canário (org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais* (pp. 11-35). Educa.

Candeias, J. M. (2002). *A propósito das Associações de Desenvolvimento Local do Alentejo*. Terras Dentro.

Capková, D. (1998). *The work of Comenius – An inspiration for today*. In Ensaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes (pp. 205-212). Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento Comunitário*. Universidade Aberta.

Carneiro, R. (Coord.) (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiro Estudo da Avaliação Externa*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Carneiro, R. (Coord.) (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da Avaliação Externa 2009-2010*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Carneiro, R. (Coord.), Valente, A.C, Liz, C., Lopes, H., Cerol, J., Mendonça, M.A., Carneiro, M.A. e Melo, R.Q. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica. ANQ.

Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação até ao regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, J.M. (2001). *Balanço de Competências – modas, modos e medos* (pp. 3-11). Revista FORMAR, nº 41, Gabinete de Comunicação – Núcleo de Informação Científica e Técnica do IEFP.

Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. (Tese de Doutoramento, FPCEUL, Lisboa, Universidade de Lisboa, Portugal).

Cavaco, C. (2009). *Experiência e Formação Experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais* (pp. 220-227). Educação UNISINOS, 13(3). <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>

Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Educa.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) (2005). *Reconhecer, validar e certificar competências - Um passaporte para a educação e formação ao longo da vida* (pp. 24-28). Revista Formar, nº 50. https://www.iefp.pt/publicacoes-iefp_em_12/05/2020.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*.

Correia, A. (2011). *Educação e Formação de Adultos e Desenvolvimento Local* (pp. 41-58). In Nico, B. & Nico, L.P: *Qualificação dos Adultos: realidades e desafios no sul de Portugal*. Edições Pedagogo.

Correia, A. & Cabete, D. (2000). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (pp. 3-6). Caderno da Revista Saber Mais, nº 7.

Correia, A. & Cabete, D. (2002). “*O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*”. In Silva, I.M., Leitão, J.M. & Trigo, M.M. (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade* (pp. 45-53). Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Correia, J.A. (1993). *A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente*. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56736>

Cortesão, L., Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M. & Pinto, M.V. (2001). *Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação*. Edições ASA.

Damásio, A. (2001). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Europa América.

Danis, C. & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos: uma perspectiva*. In: Danis, C. & Solar, C. (Coord.). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos* (pp. 11-20). Instituto Piaget.

Danis, C. (1998). *Processos de Aprendizagem dos Adultos numa Perspetiva de Desenvolvimento*. In: Danis, C. & Solar, C. (Coord.). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos* (pp. 21-93). Instituto Piaget.

Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento - Adotada pela resolução 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 4 de dezembro de 1986.

<http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtodesenvolvimento.pdf>

Delors, J. (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI*, Edições ASA.

DGFV. (2004). *Reconhecer, Validar e Certificar Competências – um passaporte para a educação e formação ao longo da vida* (pp. 25-29). Revista FORMAR, nº 50, Gabinete de Comunicação – Núcleo de Informação Científica e Técnica do IEFP.

Elfert, M. (2016). *Revisiting the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996): “Why was UNESCO’s Utopian Vision of Lifelong Learning an “Unfailure?”*. Maynooth, Ireland – Comunicação proferida na ESREA Triennial Conference: Symposium “Past Futures - Learning from Yesterday’s Imaginations”.

ESDIME (2007). *Estudo sobre o impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da ESDIME*. IEFP.

Estrela, A. (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Documento policopiado.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª ed. Porto Editora.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, Arthur V., Rahnema, M. & Ward, F.C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO/Harrap.

Fernandes, C. (2013). *Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo: a avaliação dos impactos do processo de RVCC em indivíduos residentes no distrito de Évora (2000-2005)*. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Fernandes, J. (1998). “*Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire*”. In APPLE, M. & NÓVOA, A. (orgs.) *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 113-165). Porto Editora.

Fernández, F. S. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

Ferreira, F.I. (2005). *O Local em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, A.G. & Mota, L. (2011). *Representações do Plano de Educação Popular e da Campanha Nacional de Educação de Adultos no Ensino Normal Primário de Coimbra*. (pp 177-187). In *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação*, 1ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Fontes, C. (s.d.). *Idade Contemporânea - 3ª. República (1974-1986): Inovações Pedagógicas*. <http://www.filorbis.pt/educar/histFormProf345.htm>

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). *A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à democracia*. Educação: Temas e Problemas (pp. 27-40). ISSN 1646-2831. N.º 12 e 13 (2013).

Gadotti, M. (1998). *Lições de Freire* (pp. 111-112). In S. Stoer, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 10. Edições Afrontamento.

Gomes, M. (Coord.). (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário – Guia de Operacionalização*. ME/DGFV.

Gomes, M. (Coord.). (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. ME/DGFV.

Gomes, M. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Gómez, J. A. C., P. Freitas, O. M. & Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspetivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições, Lda.

Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas de Educação de Adultos em Portugal: Diversos sentidos para o direito à educação?* <http://www.apcep.pt/alfabetizacao.php>

Gusmão, N. (1997). *Antropologia e educação: Origens de um diálogo*. Cad. CEDES vol. 18, nº 43.

IEFP (2005). *Reconhecer, validar e certificar competências - Um passaporte para a educação e formação ao longo da vida* (pp. 24-28). Revista Formar, nº 50. <https://www.iefp.pt/publicacoes-iefp>.

ILO (2019a). *Lifelong Learning: Concepts, Issues and Actions. Skills and Employability Branch* – Employment Policy Department of International Labour Office.

ILO (2019b). *Work for a brighther future - Global Commission on the Future of Work*. International Labour Office.

Imel, S. (1998). *Transformative Learning in Adulthood* (pp.1-2). Digest nº 200, Center of Education and Training for Employment – College of Education in Ohio State University; EDO-CE-98-200.

Ireland, D. & Spezia, C. (2014). *Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEAS*. UNESCO, Ministério da Educação.

Kitchenham, A. (2008). *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory* (pp. 104-123). Journal of Transformative Education, nº 6.

https://www.researchgate.net/publication/249634386_The_Evolution_of_John_Mezirow's_Transformativ_e_Learning_Theory

Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. UNESCO.
<https://eric.ed.gov/?id=ED118876>

Lima, F.(Coord). (2012) *Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico.

Lima, L. (Org.). (1994). *EDUCAÇÃO DE ADULTOS – FÓRUM I*. Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.

Lima, L. (1996). *Do Estado da Educação de Adultos em Portugal*. In Educação de Adultos em Portugal. Situações e Perspectivas. Actas das Jornadas Abril 1994. (pp. 61-72). SPCE/UC.

Lima, L. (2010). *Notas Breves de Um Participante* (pp. 30-33). Revista Aprender ao Longo da Vida, nº 12.

Lima, J. (2013). *Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável* (pp.7-29). Revista Portuguesa De Pedagogia. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1

Lindman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic, INC.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação* (pp.49-65). EDUSER, Vol 2(2); Instituto Politécnico de Bragança.

Melo, A. (1981). *Educação de adultos: Conceitos e práticas* In M. Silva, & M. I. Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp 355-382). Fundação Calouste Gulbenkian.

Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas – 40 anos de Intervenção por Ditos e Escritos*. Lisboa: Sítio do Livro.

Melo, A. & Silva, O.S. (1999). *Formação, validação dos saberes, competências-chave, certificação – Novos caminhos em construção* (pp.14-17). Caderno Revista Saber Mais, nº 1.

Melo, A., Queirós, A. M., Silva, A. S., Rothes, L. A. & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Ministério da Educação.

Melo, A.; Lima L. C. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O Contexto internacional e a situação portuguesa*. ANEFA.

Mialaret, G. (2001). *O estudo científico das situações educativas*. In Estrela, A. & Ferreira, J (Org.). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. (pp. 49-58). Educa

Morin, E. (1984). *Sociologia*. Publicações Europa-América.

Morin, E. (1999). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: A Cabeça Bem Feita. Coleção Epistemologia e Sociedade*. Instituto Piaget.

Moreno, L. (2003). *A animação do desenvolvimento de áreas desfavorecidas em Portugal: das incidências segmentadas às abordagens territoriais* (pp. 309-317). Revista da Faculdade de Letras – Geografia, I série, vol. XIX,

Moura, A. (2016). *Fatores condicionantes da aprendizagem de adultos: estudo realizado na escola de ensino fundamental Antenor Napolini*. (Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal).

Nico, B. & Nico, L. (Orgs.) (2011). *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local. Edições Pedago.

Nico, B. Nico, L. & Ferreira, F. (2010). *As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*. In José Carlos Morgado et al. (Orgs). *Atas do 2.º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação - Aprender ao Longo da Vida*. Contributos, perspetivas e

questionamentos do currículo e da avaliação (pp. 929-951). Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Nico, B., Nico, L., Ferreira, F. & Tobias, A. (2013). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais no Alentejo: resultados e impactos do processo realizado entre 2000 e 2005*. In Actas do Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia da Educação O Não-Formal e Informal em Educação: Centralidades e Periferias. Universidade do Minho.

Nico, J.B., Nico, L., Ferreira, F. & Tobias, A. (2013). *Educação e formação de adultos no Alentejo – O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no período 2000-2005*. (Coord.) Bravo Nico. Coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local. Edições Pedagogo.

Nico, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo (período 2001-2005)*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal – Fragmentos de Uma década (2000-2010)*. Coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local. Edições Pedagogo.

Nixon-Ponder, S. (1995). *EDUARD C. LINDEMAN - Leaders in the Field of Adult Education* (pp.2-3). Ohio Literacy Resource Center, ED 380 667, 039-0800.0001.

Nogueira, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Instituto de Inovação Educacional.

Nogueira, S.M. (2004). *A andragogia: que contributos para a prática educativa?*
<https://www.semanticscholar.org/paper/A-andragogia%3A-que-contributos-para-a-pr%C3%A1tica-to-Nogueira/bb6cb16c43bc6257bde829b47597ad3070ba06c1>

Nóvoa, A.; Castro-Almeida, C.; Le Boterf, G. & Azevedo, R. (1992). *Formação para o desenvolvimento – uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento (Programa JADE)*. Fim de Século.

Nóvoa, A. (1999). Prefácio de *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Educa.

Oliveira, A. B. (1999). *Andragogia – A Educação de Adultos*. <https://document.onl/documents/andragogia-texto-ari-batista-de-oliveira.html> -

Osorio, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Horizontes Pedagógicos.

Paço, A.S. (2010). *As Universidades Populares em Portugal na I República*. In Revista. Entrevista com a República. Guerra e Paz.

Papafina, F. (2012). *O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: o impacto da aquisição de competências em Tecnologias de Informação e Comunicação nos adultos*. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Patrício, M. (1982). *A Educação de Adultos em Portugal - os últimos dois séculos. Proposta de conceitos fundamentais*. In A.A.V.V. *Educação de Adultos. Contributo para a formação dos agentes educativos*. (pp. 33-79) Universidade de Évora.

Patrício, M. (1998). *Coménio: Linhas de força de uma filosofia da educação*. In *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 609-615). Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Patrício, M. (2004). *Aprender na Escola do Alentejo. II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo* (pp. 13-16). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Pimenta, L.P. (2014). “*Vimque omnem hvmanitatis*”: o modelo pedagógico romano “*Vimque omnem hvmanitatis*”: the Roman pedagogical model - A educação romana em suas distintas fases de desenvolvimento (pp. 39-45). *Direito & Justiça*, nº 40(1).

Pires, A. L. (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. *Revista de Ciências da Educação*, nº 2, Jan/Abr.

Polónio, E. (1997). *Epistemologia das Ciências da Educação: a emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação*, Instituto Politécnico de Viseu, *Revista Millenium*, nº 6. <http://hdl.handle.net/10400.19/709>

Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. 1ª Edição, ANQ.

Ramalho, V. (2013). *Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão familiar, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz*. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Raposo, V. (2013). *Os impactos pessoais, sociais e profissionais do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no percurso de vida dos indivíduos do Concelho de Santiago do Cacém (período de 2000-2005)*. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Ribeiro, A. C. (2006). *A construção (no) presente de competências face à imprevisibilidade do futuro*. Lisboa: Comunicação apresentada no IV Encontro Anual do IOP.

Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Fundação Alentejo.

Rico, H. (2007). *O Impacto do Processo RVCC: perspetivas dos adultos certificados*. (Tese de Mestrado, FPCEUC, Coimbra, Portugal).

Rivière, R. (1990). *O Analfabetismo. Prevenção e Formas de o Combater. Algumas Estratégias e Experiências (Recolha)*. DGEE.

Romera, C. (2003). *Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional* (pp.185-212). *Educatio*, nº 20-21.

Roths, L. (2002). *Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos – tendências, desafios e preocupações curriculares* In Silva, I.M., Leitão, J.M. & Trigo, M.M. (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade* (pp. 13-22). ANEFA.

Salgado, L. (coord.) (2010). *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. ANQ.

Salgado, L. (2010). *As novas potencialidades da Educação de Adultos na construção do sucesso escolar dos filhos*. In Lucília Salgado (org.), *A Educação de Adultos uma dupla oportunidade na família*. ANQ.

Salles, V.O. (2017). *Ecoformação e Educação para a Paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental*. (Tese de Mestrado, Universidade Tecnologia Federal do Paraná, Paraná, Brasil).

Santos, A. & Rico, H. (2011). *Fundação Alentejo - Do CRVCC ao CNO: um percurso de maturação, de complexidade e de oportunidades* In Nico, B. & Nico, L.P: *Qualificação dos Adultos: realidades e desafios no sul de Portugal* (pp. 27-40). Edições Pedagogo.

Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos – Educação para o Desenvolvimento: Clube do Professor*, Edições Asa.

Silva, D. (2012). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.

Serra, M. A. de L. (2008). *Educação médica contínua: motivações e metodologias de ensino-aprendizagem* (pp. 103-133). Cadernos De Saúde, nº 1(2).

Silva, D. (2012). *Lógicas de Acção na Educação de Adultos. Um olhar sociológico-organizacional*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal).

Silva, D. (2016). *A Campanha Nacional de Educação de Adultos no Estado Novo: uma leitura dos debates parlamentares História Revista da FLUP* (pp. 71-87). IV Série, vol. 6.

Silvestre, C. (2011). *Educação e Formação de Adultos e Idosos – Uma Nova Oportunidade*. Colecção Horizontes Pedagógicos, 2ª ed., Instituto Piaget.

Silvestre, C. A. (2003). *Educação/formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Simões, A (1990). A Investigação-Ação: Natureza e Validade. Revista Portuguesa de Pedagogia, (pp. 39-51). XXIV.

Simões, A. (2001a). Apontamentos de aulas de Educação de Adultos. Universidade de Coimbra: FPCE. documento policopiado.

Simões, A. (2001b). *Educação de Adultos: uma necessidade dos nossos tempos*. Diário de Coimbra, nº53.

Simplício, S. (2012). *Percepções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social: estudo de caso desenvolvido num CNO, junto de adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria*. (Tese de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).

Sitoe, R.M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? Comportamento Organizacional e Gestão (pp. 283-290): Vol. 12, Nº 2. Editora RH.

SPCE (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica – Carta Ética*.

Tavares, J. (1997). *Por uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Coleção Cidine, Porto Editora.

Thorn, R. (2011). *Lifelong Learning – The European Context and the Irish Reality*. (pp. 1-11). Comunicação proferida na Conferência Internacional *Centros Novas Oportunidades: Um passaporte para o futuro* (documento policopiado).

Torres, C. A. (1998). *A Pedagogia Política de Paulo Freire*. In Apple M. & Nóvoa, A. (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 47-67). Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

UNESCO (2017). *Recomendação sobre a aprendizagem e a Educação de Adultos 2015*. UNESCO.

Valente, A.C., Carvalho, L.X. & Carvalho, A.X. (2009). *Estudos de caso de Centros Novas Oportunidades*. Agência Nacional para a Qualificação e Universidade Católica Portuguesa.

Valério, M. (2012). *Avaliação dos Impactos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005*. (Tese de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal).

Vieira, C. M. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (pp. 89-116). XXXIII.

Vieira, C. M. e Lima, M. P. (1998). *Metodologia da Investigação Científica. Caderno de textos de apoio às aulas práticas*. FPCE-UC; 6ª Edição.

Referências bibliográficas da WEB

- https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/0/teo01/04teo01.htm - Acedido em 18/09/2018
- <http://www.agr-tc.pt/web/index.php/como-funciona-um-cqep> - Acedido a 7 de julho de 2020
- http://www.dgefp.mts.gov.pt/doc_emprego/Caderno%20de%20Emprego%2029.pdf
- http://www.dgefp.mts.gov.pt/doc_emprego/Caderno%20de%20Emprego%2029.pdf
- <http://www.ministeriopublico.pt/timeline/joao-baptista-da-silva-ferrao-de-carvalho-martens-1868-1886> - Acedido em 24/06/2020
- <https://web.archive.org/web/20090910002738/http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html> - Programa Novas Oportunidades (2005-2010): acedido em 25/08/2019
- <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>: Consultado em 23/08/2020
- <http://www.catalogo.angep.gov.pt/Home/CNQ/>: Consultado em 25/07/2019
- <https://www.citeforma.pt/formacao/centro-qualifica/etapas-de-intervencao> -acedido em 12 de setembro de 2019

Referências legislativas

- **Decreto-Lei de 12 de junho de 1870** – Criação do Ministério da Instrução Pública
- **Decreto-Lei nº 18 724/30, de 5 de agosto** – Reinstauração dos Cursos Noturnos
- **Decreto-Lei nº 21 896/32, de 22 de novembro** – Regime de funcionamento dos cursos dominicais e das cátedras ambulantes
- **Lei nº 2034/49, de 18 de julho** - Substitui diversos artigos da Lei n.º 1961, de 1 de setembro de 1937 (recrutamento e serviço militar)
- **Decreto-Lei nº 38 968/1952, de 27 de outubro** – Criação da CNAEBA
- **Decreto-Lei nº 38 969/1952, de 27 de outubro** – Regulamenta o Plano de Educação Popular
- **Decreto-Lei nº 46 135, de 31 de dezembro de 1964** - Cria no Ministério da Educação Nacional o Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino e define os seus fins e atribuições
- **Decreto-Lei nº 46 136, de 31 de dezembro de 1964** - Cria no Ministério da Educação Nacional, na dependência do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino, uma telescola destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares
- **Portaria nº 21 112/1965, de 17 de fevereiro** - Determina que na telescola, criada pelo Decreto-Lei nº 46136, se realize um curso de apoio ao ensino ministrado nos cursos de Educação de Adultos.
- **Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de setembro** - Promulga a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional
- **Lei nº 5/73, de 25 de julho** - Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo
- **Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de outubro** - Criação dos CEPSA'S – Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos.
- **Decreto-Lei nº 594/74 de 7 de novembro** - Determina o direito à livre associação (constituição de associações)
- **Constituição da República Portuguesa** - 1ª versão de 10/04/1976. Disponível em: <http://www.ministeriopublico.pt/iframe/constituicao-da-republica-portuguesa>
- **Decreto-Lei nº 384/76, de 20 de maio** – Define associações de educação popular
- **Lei nº 3/79, de 10 de janeiro** - Atribuiu ao Governo a responsabilidade de no prazo de 6 meses, elaborar o PNAEBA.
- **Despacho nº 10534/97 de 16 de outubro** - Nomeação de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos

- **Diário da República, nº 256 de 5 de novembro de 1997**, p. 13663 – Âmbito dos objetivos do GMEFA
- **Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro** – Criação da ANEFA
- **Despacho Conjunto nº 262/2001 de 22 de março** - aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da Medida nº 4 "Educação e Formação ao Longo da Vida", Ação nº 4-1 "Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimento e Competências Adquiridas ao Longo da Vida", e do Eixo nº 2 "Apoio à Transição para a Vida Ativa e Promoção de Empregabilidade" da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal)
- **Portaria n.º 1082-A/ 2001, de 5 de setembro** – Criação de uma rede nacional de CRVCC
- **Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro** – Criação da DGFV
- **Diretiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005** – Recomendações no âmbito do reconhecimento das qualificações profissionais
- **Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio** - Regula os cursos de especialização tecnológica, formações pós-secundárias não superiores que visam conferir qualificação profissional do nível 4
- **Despacho nº 15 187/2006** – Regulamenta a distribuição da carga horária dos professores e o funcionamento dos CNO nas escolas
- **Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro** - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação
- **Portaria nº 86/2007, 12 de janeiro** - Alteração à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro devido à implementação do RCC-NS
- **Despacho nº 7 794/2007, de 27 de abril** - Aplica as orientações da rede nacional de Centros Novas Oportunidades às escolas e agrupamentos de escolas
- **Despacho nº 11 203/2007, de 8 de junho** - Determina as orientações a aplicar aos Centros Novas Oportunidades e às entidades formadoras dos cursos de educação e formação de adultos.
- **Decreto-Lei 357/07, de 29 de outubro** - Regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos.
- **Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro** - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento
- **Portaria n.º 230/2008, de 7 de março** - Define o regime jurídico dos cursos EFA e das FM previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho
- **Despacho n.º 13456/2008, de 14 de maio** – Aprova a versão inicial do CNQ
- **Decreto-Lei 370/2008, 21 de maio** - Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades

- **Portaria n.º 781/2009, de 23 de julho** - Estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações
- **Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho** - Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais
- **Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro** - Cria os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, assim como as regras a que obedece a sua lecionação e certificação
- **Portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro** - Aprova o programa de formação em competências básicas em cursos de educação e formação de adultos ou em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico
- **Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro** - Segunda alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro
- **Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março** - Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. (CQEP)
- **Diretiva 2013/55/EU do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de novembro de 2013** - Altera a Diretiva 2005/36/CE relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais
- **Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto** - Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica

APÊNDICE A
Questionário das Novas Qualificações (QNQ)

Código do Questionário / _ / _ / _ /

Este questionário destina-se à obtenção de informação relativa aos **percursos pessoais, profissionais e académicos de todos os adultos certificados pelo Processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) no Alentejo, no período de 2000-2005**, tendo em vista a **avaliação dos impactos dessa certificação**.

Os dados obtidos destinam-se à realização de uma investigação a decorrer no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (**CIEP-UE**), no âmbito do projecto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (**FCT**).

São garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações disponibilizadas.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Os Investigadores

Bravo Nico (Investigador Responsável)

Lurdes Pratas Nico

Fátima Ferreira

A. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ADULTO NA ACTUALIDADE

1. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Ano de Nascimento: _____

3. Local de residência: Concelho _____ Freguesia _____

4. Estado Civil:

☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Viúvo(a) ☐ União de Facto

5. Número de filhos:

☐ Nenhum ☐ 1 filho ☐ 2 filhos ☐ 3 ou + filhos.

6. Habilitações Escolares:

- ☐ Ensino Básico, 1º Ciclo
- ☐ Ensino Básico, 2º Ciclo
- ☐ Ensino Básico, 3º Ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ CET (Curso de Especialização Tecnológica)
- ☐ Ensino Superior, Bacharelato
- ☐ Ensino Superior, Licenciatura
- ☐ Ensino Superior, Mestrado
- ☐ Ensino Superior, Doutoramento

7. Actualmente, encontra-se a estudar?

- ☐ Não, nem penso vir a frequentar. Porquê? _____
- ☐ Não, mas penso vir a frequentar.
- ☐ Sim (responda, também, às questões 7.1 e 7.2)

7.1 Que nível de escolaridade frequenta?

- ☐ Ensino Básico, 1º Ciclo
- ☐ Ensino Básico, 2º Ciclo
- ☐ Ensino Básico, 3º Ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ CET (Curso de Especialização Tecnológica)
- ☐ Ensino Superior, Bacharelato
- ☐ Ensino Superior, Licenciatura
- ☐ Ensino Superior, Mestrado
- ☐ Ensino Superior, Doutoramento

7.2 Que modalidade frequenta?

- ☐ Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA)
- ☐ Formações Modulares (de curta duração)
- ☐ Curso Profissional
- ☐ Vias alternativas de conclusão do Ensino Secundário (DL 357/2007, 29 de Outubro)
- ☐ Outra

Qual ?

B. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO INDIVIDUAL NO PROCESSO DE RVCC

8. Qual o Centro de RVCC onde obteve a sua certificação? (assinale a sua resposta com um X)

- ☐ **ESDIME** – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, *Ferreira do Alentejo*
- ☐ **Fundação Alentejo**, *Évora*
- ☐ **Centro de Formação Profissional do IEFP**, *Portalegre*
- ☐ **ADL** – Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano, *Santiago do Cacém*
- ☐ **Rota do Guadiana** – Associação de Desenvolvimento Integrado, *Serpa*
- ☐ **Terras Dentro** – Associação para o Desenvolvimento Integrado das Micro Regiões Rurais, *Viana do Alentejo*

9. Ano de inscrição no Centro de RVCC: (assinale a sua resposta com um X)

- ☐ 2000 ☐ 2001 ☐ 2002 ☐ 2003 ☐ 2004 ☐ 2005

10. Como classifica a duração do seu Processo de RVCC: (assinale a sua resposta com um X)

- ☐ Muito Curta ☐ Curta ☐ Adequada ☐ Longa ☐ Muito Longa

11. De que forma(s) tomou conhecimento do Processo de RVCC ?

Assinale com 1 a forma que considerou menos importante
Assinale com 2 a forma que considerou importante
Assinale com 3 a forma que considerou mais importante

- ☐ Sessões de esclarecimento ☐ Folhetos/Cartazes
- ☐ Televisão ☐ Internet
- ☐ Rádio ☐ Exposições
- ☐ Feiras/Mercados ☐ Conversas informais com amigos ou familiares
- ☐ Imprensa (jornais, revistas) ☐ Outra (s)

Qual(ais)?

12. Que **razão** o(a) levaram a procurar um Centro de RVCC?

Assinale com 1 a razão que considerou menos importante
Assinale com 2 a razão que considerou importante
Assinale com 3 a razão que considerou mais importante

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Oportunidade de estudar | <input type="checkbox"/> Obtenção do diploma oficial/certificação profissional |
| <input type="checkbox"/> Valorização pessoal | <input type="checkbox"/> Horários do Centro de RVCC e do emprego compatíveis |
| <input type="checkbox"/> Valorização das competências adquiridas | <input type="checkbox"/> Desafio e novidade do processo |
| <input type="checkbox"/> Possibilidade de melhoria no emprego | <input type="checkbox"/> Ocupação do tempo livre |
| <input type="checkbox"/> Possibilidade de encontrar um emprego
(adultos desempregados e/ou à procura do 1.º emprego) | <input type="checkbox"/> Incentivo de familiares e amigos |
| <input type="checkbox"/> Valorização profissional | <input type="checkbox"/> Outra(s) |

Qual (ais)?

13. Em que áreas sentiu maiores **dificuldades**, durante o Processo de RVCC?

Assinale com 1 a área em que sentiu menos dificuldade
Assinale com 2 a área em que sentiu dificuldade
Assinale com 3 a área em que sentiu mais dificuldade

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Formação Complementar | <input type="checkbox"/> Receio e insegurança |
| <input type="checkbox"/> Elaboração do Dossier Pessoal | <input type="checkbox"/> Horários do Processo de RVCC |
| <input type="checkbox"/> Partilha de ideias | <input type="checkbox"/> Acompanhamento da equipa |
| <input type="checkbox"/> Adaptação a novas rotinas/ gestão familiar | <input type="checkbox"/> Apoio de familiares e amigos |
| <input type="checkbox"/> Distância casa – Centro de RVCC | <input type="checkbox"/> Sessão de Júri de Validação |
| <input type="checkbox"/> Compreensão do Referencial de Competências Chave | <input type="checkbox"/> Outra(s) |
| <input type="checkbox"/> Evidenciação de Competências | Qual (ais) |
| <input type="checkbox"/> Elaboração da Auto- Biografia | |

13.1 Como classifica o seu Processo de RVCC?

(assinale a sua resposta com um X)

- ☐ Muito Fácil ☐ Fácil ☐ Adequado ☐ Difícil ☐ Muito Difícil

14. Durante o Processo de RVCC, necessitou de **formação complementar**?

☐ Não

☐ Sim (responda, também, à questão 14.1)

14.1 Em que **Áreas de Competências - Chave** necessitou de formação complementar?

- ☐ Linguagem e Comunicação (LC)
- ☐ Matemática para a Vida (MV)
- ☐ Cidadania e Empregabilidade (CE)
- ☐ Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

15. Ao longo do Processo de RVCC, quais foram os **principais apoios** que recebeu do **Centro de RVCC** :

Assinale com 1 o apoio que considerou menos importante
Assinale com 2 o apoio que considerou importante
Assinale com 3 o apoio que considerou mais importante

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Disponibilidade da Equipa | <input type="checkbox"/> Ajuda na construção do dossier pessoal |
| <input type="checkbox"/> Relação de proximidade com a equipa | <input type="checkbox"/> Flexibilidade de horários |
| <input type="checkbox"/> Incentivo da equipa | <input type="checkbox"/> Apoio no transporte |
| <input type="checkbox"/> Material didáctico disponibilizado | <input type="checkbox"/> Itinerância (a equipa do Centro de RVCC deslocou-se à
localidade onde realizou o processo) |
| <input type="checkbox"/> Equipamento informático | <input type="checkbox"/> Instalações do Centro de RVCC |
| <input type="checkbox"/> Formação Complementar | <input type="checkbox"/> Outra(s) |

Qual (ais)?

16. Ao longo do Processo de RVCC, recebeu apoio de **outras Instituições**?

- ☐ Não
- ☐ Sim (responda, também, às questões 16.1 e 16.2)

16.1 Que **Instituições** que lhe prestaram apoio?

- ☐ Câmara Municipal
- ☐ Junta de Freguesia
- ☐ Associação Local
- ☐ Empresa
- ☐ Escola
- ☐ Outra(s)

Qual (ais)?

16.2 Que **tipo de apoio** lhe foi prestado?

- ☐ Espaço para trabalhar
- ☐ Equipamento (computador, livros)
- ☐ Transporte
- ☐ Apoio ao estudo (apoio pedagógico, explicações)
- ☐ Compatibilização de horários
- ☐ Outro(s)

Qual (ais)?

17. Após o Processo de RVCC, recebeu apoio de **outras Instituições**?

- ☐ Não
- ☐ Sim (responda, também, às questões 16.1 e 16.2)

17.1 Que **Instituições** que lhe prestaram apoio?

- ☐ Câmara Municipal
- ☐ Junta de Freguesia
- ☐ Associação Local
- ☐ Empresa
- ☐ Escola
- ☐ Outra(s)

Qual (ais)?

17.2 Que **tipo de apoio** lhe foi prestado?

- ☐ Espaço para trabalhar
- ☐ Equipamento (computador, livros)
- ☐ Transporte
- ☐ Apoio ao estudo (apoio pedagógico, explicações)
- ☐ Compatibilização de horários
- ☐ Outro(s)

Qual (ais)?

Seguidamente, irá responder a questões que se relacionam com a sua situação, em diferentes dimensões, **antes e depois do Processo de RVCC**. À esquerda, estão as questões que caracterizam a sua situação, **antes do Processo de RVCC**; à direita, na zona sombreada, estão as questões que caracterizam a sua situação, **após o Processo de RVCC**.

C. IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC NOS ADULTOS CERTIFICADOS

Em cada item, coloque uma cruz na opção que corresponde à sua situação.

CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC	CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC												
<p align="center">Dimensão Académica</p> <p>18. Habilitações escolares antes do ingresso no Processo de RVCC:</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca frequentei a escola</p> <p>1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> 1º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 2º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 3º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 4º ano de escolaridade</p> <p>2º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> 5º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 6º ano de escolaridade</p> <p>3º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> 7º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 8º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 9º ano (incompleto)</p>	<p align="center">Dimensão Académica</p> <p>19. Qual o <u>nível de certificação escolar que pretendia obter</u> pelo Processo de RVCC?</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B1</u> (1.º Ciclo do Ensino Básico/4º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B2</u> (2.º Ciclo do Ensino Básico/6º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B3</u> (3.º Ciclo do Ensino Básico/9º ano)</p> <p>20. Qual o <u>nível de certificação escolar que obteve</u> pelo Processo de RVCC?</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B1</u> (1.º Ciclo do Ensino Básico/4º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B2</u> (2.º Ciclo do Ensino Básico/6º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B3</u> (3.º Ciclo do Ensino Básico/9º ano)</p>												
<p align="center">Dimensão Profissional</p> <p>21. Quando iniciou o Processo de RVCC estava:</p> <p><input type="checkbox"/> Empregado</p> <p>Qual a actividade que exercia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><input type="checkbox"/> Desempregado</p> <p>Qual a actividade que exercia antes de estar desempregado?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p align="center">Dimensão Profissional</p> <p>Após o Processo de RVCC:</p> <p>22. Estando empregado, mudou de actividade profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim (responda, também, às questões 22.1, 22.2 e 22.3)</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px;"> <p>22.1 Quando ocorreu essa mudança?</p> <p><input type="checkbox"/> Durante o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> Até 1 ano após o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 2 anos após o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> 2 a 3 anos após o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 3 anos após o Processo de RVCC</p> <p>22.2 O que mudou?</p> <p><input type="checkbox"/> Profissão</p> <p><input type="checkbox"/> Tipo de Contrato de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Local de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Remuneração</p> <p><input type="checkbox"/> Outra, qual? _____</p> <p>22.3 O Processo de RVCC influenciou essa mudança?</p> <table border="1"> <tr> <td>Não Influenciou</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Influenciou Muito</td> </tr> <tr> <td align="center">1</td> <td align="center">2</td> <td align="center">3</td> <td align="center">4</td> <td align="center">5</td> <td></td> </tr> </table> </div>	Não Influenciou					Influenciou Muito	1	2	3	4	5	
Não Influenciou					Influenciou Muito								
1	2	3	4	5									

23. Estando empregado, ficou desempregado?☐ Não☐ Sim

Porquê? _____

24. Estando desempregado, encontrou emprego?☐ Não☐ Sim (responda, também, às questões 24.1, 24.2 e 24.3)**24.1 Quando ocorreu essa mudança?**☐ Durante o Processo de RVCC☐ Até 1 ano após o Processo de RVCC☐ 1 a 2 anos após o Processo de RVCC☐ 2 a 3 anos após o Processo de RVCC☐ Mais de 3 anos após o Processo de RVCC**24.2 Na mesma área profissional?**☐ Não☐ Sim**24.3 O Processo de RVCC influenciou essa mudança?**

Não Influenciou					Influenciou Muito
1	2	3	4	5	

25. Qual a sua actividade Profissional Actual?
_____**CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC****Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida****26. Antes do Processo de RVCC, participou em actividades de aprendizagem?**☐ Não☐ Sim (responda, também, às questões 26.1, 26.2 e 26.3)**26.1 Quais?**☐ Alfabetização de Adultos☐ Aprendizagem Escolar☐ Actividades de Educação Extra-Escolar☐ Formação Profissional☐ Congressos, Palestras☐ Informática☐ Língua Estrangeira☐ Outra, qual? _____**26.2 Onde?**☐ Escolas☐ Centro de Formação Profissional☐ Empresa☐ Associação Local☐ Outra, qual? _____**26.3 Com que frequência participava em actividades?**

(coloque uma cruz na opção que melhor caracteriza a frequência da sua participação)

Pouca Frequência				Muita Frequência
1	2	3	4	5

CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC**Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida****27. Depois do Processo de RVCC, participou em actividades de aprendizagem?**☐ Não☐ Sim (responda, também, às questões 27.1, 27.2 e 27.3)**27.1 Quais?**☐ Aprendizagem Escolar☐ Actividades de Educação Extra-Escolar☐ Formação Profissional☐ Congressos, Palestras☐ Informática☐ Língua Estrangeira☐ Outra, qual? _____**27.2 Onde?**☐ Escolas☐ Centro de Formação Profissional☐ Empresa☐ Associação Local☐ Outra, Qual? _____**27.3 Com que frequência participou em actividades?**

(coloque uma cruz na opção que melhor caracteriza a frequência da sua participação)

Pouca Frequência					Muita Frequência
1	2	3	4	5	

28. Qual o apoio que tem recebido do Centro onde realizou o Processo de RVCC, no prosseguimento da sua formação?

Nenhum Apoio	Pouco Apoio	Apoio	Algum Apoio	Muito Apoio
1	2	3	4	5

29. Entretanto, concluiu mais algum processo de estudos?

☐ Não

☐ Sim (responda, também, à questão 29.1)

29.1 Que estudos concluiu?

- ☐ Ensino Básico, 1º Ciclo
- ☐ Ensino Básico, 2º Ciclo
- ☐ Ensino Básico, 3º Ciclo
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ CET (Curso de Especialização Tecnológica)
- ☐ Ensino Superior, Bacharelato
- ☐ Ensino Superior, Licenciatura
- ☐ Ensino Superior, Mestrado
- ☐ Ensino Superior, Doutoramento

CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC

Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação

30. Antes de iniciar o Processo de RVCC, possuía computador?

☐ Não

☐ Sim (responda, também à questão 30.1)

30.1 Onde utilizava o computador?

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Outro local, qual? _____

31. Antes de iniciar o Processo de RVCC, utilizava a Internet?

☐ Não

☐ Sim (responda, também às questões 31.1 e 31.2)

31.1 Onde utilizava a Internet?

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Outro local, qual? _____

31.2 Para que fins utilizava a Internet?

- ☐ Profissional
- ☐ Comunicação
- ☐ Informação
- ☐ Lazer
- ☐ Outro fim, qual? _____

CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC

Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação

32. Actualmente, possui computador?

☐ Não

☐ Sim (responda, também à questão 32.1)

32.1 Onde utiliza o computador?

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Outro local, qual? _____

33. Actualmente, utiliza a Internet?

☐ Não

☐ Sim (responda, também às questões 33.1 e 33.2)

33.1 Onde utiliza a Internet?

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Outro local, qual? _____

33.2 Para que fins utiliza a Internet?

- ☐ Profissional
- ☐ Comunicação
- ☐ Informação
- ☐ Lazer
- ☐ Outro fim, qual? _____

34. Avalie a importância e a influência que atribui ao Processo de RVCC nos seguintes aspectos: (coloque um X, na opção que melhor caracteriza a sua opinião)

	Nada importante				Muito importante
1. Conhecimento das minhas capacidades	1	2	3	4	5
2. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	1	2	3	4	5
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	1	2	3	4	5
4. Motivação para novos projectos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)	1	2	3	4	5
5. Melhor capacidade de resposta e adaptação a novas situações	1	2	3	4	5
6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora	1	2	3	4	5
7. Melhoria da minha situação profissional	1	2	3	4	5
8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	1	2	3	4	5
9. Valorização, pela minha família, das minhas capacidades/competências	1	2	3	4	5
10. Participação em actividades realizadas na minha comunidade	1	2	3	4	5
11. Intervenção cívica (associações, clubes...)	1	2	3	4	5
12. Responsabilização na defesa dos meus direitos	1	2	3	4	5
13. Capacidade de comunicar e relação com os outros	1	2	3	4	5
14. Utilização do computador	1	2	3	4	5
15. Utilização da internet	1	2	3	4	5
16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos	1	2	3	4	5
17. Capacidade de compreensão do mundo em que vivo/sociedade em que estou inserido(a)	1	2	3	4	5
18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta (leitura de jornais, acompanhamento de noticiários, etc...)	1	2	3	4	5
19. Interesse ou renovação de interesse por actividades culturais (leitura, escrita, teatro, cinema, exposições, etc...)	1	2	3	4	5
20. Estímulo para a participação em acções de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)	1	2	3	4	5
21. Oportunidade de acesso à formação profissional (ex. cursos EFA ou outros)	1	2	3	4	5

35. Sugeriu ou recomendou a amigos, conhecidos ou familiares que fizessem o Processo de RVCC?

☐ Não

☐ Sim (responda, também à questão 35.1)

35.1 A quem?

☐ Família

☐ Colegas de trabalho

☐ Amigos

☐ Vizinhos e conhecidos, residentes na mesma localidade

☐ Outro(s), quem? _____

36. Caso deseje, explicitar ou complementar, no espaço seguinte, alguns aspectos referidos neste questionário ou outros que entenda serem importantes referir no seu caso.

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE B
Guião de Entrevista – Adultos

Guião de Entrevista Semi-Estruturada a aplicar a Adultos certificados

Aspectos a ter em conta:

- A entrevista deve ser semi-directiva, pertinente, com o nível de linguagem adequado ao entrevistado;
- O entrevistador não deve deixar transparecer a sua opinião e sugerir respostas, não deve fazer juízos nem colocar em causa o entrevistado, discutindo as respostas;
- O entrevistador não deve apresentar definições nem insistir demasiado em aspectos a que este resista;
- As perguntas devem de ser feitas uma de cada vez dando ao entrevistado tempo para responder;
- Deve criar-se um bom clima relacional entre entrevistador e entrevistado;
- É assegurado o anonimato e a confidencialidade das declarações produzidas pelo entrevistado, podendo ser disponibilizadas apenas para o próprio.

BLOCO 0 – Informações e solicitação de colaboração ao entrevistado

BLOCO 1 – Expectativas e perspectivas do adulto certificado

BLOCO 2 – Impactos a nível individual e pessoal

BLOCO 3 – Impactos a nível profissional

BLOCO 4 – Impactos a nível familiar

BLOCO 5 – Impactos a nível social

BLOCO 6 – Impactos a nível comunitário

Categorias	Subcategorias	Objectivos	Lista de questões/itens
Legitimação, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da entrevista • Aspectos formais da entrevista • Ética e deontologia da entrevista • Identificação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descrever e informar acerca dos objectivos da entrevista ○ Suscitar um clima de confiança – esclarecimento de todas as questões do entrevistado ○ Garantir a confidencialidade da informação prestada pelo entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista; ○ Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação; ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar; ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade;
Dimensão subjectiva do Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> • Motivações para a inscrição • Mobilização para o Processo • Papel da comunidade e de outros elementos na tomada de decisão • Momento de definição do objectivo/tomada de decisão • Partilha da decisão • Atitude face à decisão tomada • Apoio(s) ao longo do Processo RVCC • Rotinas de trabalho • Avaliação do Processo através da informação obtida 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar as motivações dos adultos ○ Identificar e compreender influências “externas” na tomada de decisão ○ Identificar e compreender suporte de apoio ao longo do Processo 	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que o levou a inscrever-se num CNO/CRVCC? ○ Teve conhecimento de pessoas da comunidade que estivessem na altura a fazer o Processo RVCC? O que lhe transmitiram? ○ Teve conhecimento de algumas pessoas que na altura já tivessem frequentado o Processo RVCC? ○ Trocou algumas impressões com essas pessoas? Qual a influência que essas pessoas tiveram na sua inscrição? Porquê? ○ Quando tomou a decisão de “ir em frente” o que

			<p>pensou? Partilhou com alguém?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Após a inscrição, teve algum momento em que pensou voltar atrás? Porquê? ○ Como encarou o Processo RVCC quando teve informação concreta sobre o mesmo? ○ Como se adaptou às rotinas do Processo? ○ Alterou as suas rotinas diárias? Como? ○ O que sabia sobre o processo RVCC antes da inscrição? ○ O que fez durante o processo RVCC? O que gostou mais no processo RVCC? O que menos gostou no processo RVCC? ○ Pode explicar como se organizou para fazer o processo RVCC?) ○ O processo RVCC correspondia ao que estava à espera? Porquê?
--	--	--	---

<p>Dimensão Pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auto-conhecimento ○ Auto-estima ○ Reforço do Património Pessoal ○ Auto-conceito ○ Capacidade de agir face à mudança ○ Realização pessoal ○ Desvalorização da certificação obtida por parte de amigos e da família ○ Conformismo/Resignação face à indiferença dos outros ○ Comodismo na procura de outros percursos formativos ○ Discriminação/Indiferença pela comunidade ou pela família ○ Desvalorização do Processo RVCC enquanto mecanismo que permitiu a nova qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar aspectos associados à auto-imagem e ao conceito de si ○ Caracterizar mudanças a nível pessoal ○ Compreender o alcance dos impactos a nível pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a conclusão do Processo RVCC, como se sentiu a nível pessoal? ○ Identifique algumas mudanças a nível pessoal que experimentou após a conclusão do Processo. ○ Sentiu-se valorizado por outros? Como? ○ Tente definir a “pessoa” que era antes e na “pessoa” que resultou da conclusão do Processo RVCC. Há diferenças? Qual(ais)? ○ Descobriu novas capacidades ou aprendeu a conhecê-las melhor? Porquê? Quais? ○ (Re)definiu projectos pessoais após a certificação? Quais?
<p>Dimensão Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecimento/Indiferença por parte da entidade patronal ○ Reconhecimento/Indiferença por parte dos colegas ○ Valorização e progressão na carreira/Estagnação ○ Utilização de TIC ○ Desempenho de novas tarefas/Desempenho das mesmas tarefas ○ Acesso a formação 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar aspectos relacionados com o reconhecimento das entidades patronais ○ Identificar casos de reconversão profissional ou de capitalização de competências no 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No caso de estar empregado, na altura, informou a sua entidade patronal sobre a alteração das suas habilitações? ○ A sua entidade patronal facilitou ou apoiou a realização do seu Processo RVCC? ○ Sentiu reconhecimento pela sua certificação por parte da entidade patronal? ○ Já usava as TIC no trabalho antes da certificação? Se não, passou a utilizar? ○ Tem realizado formação contínua depois de concluir o Processo RVCC? Se sim, em que áreas? Se não,

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Motivação para evoluir/Resignação 	<p>trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Analisar os impactos das TIC no contexto profissional ○ Entender aspectos motivacionais decorrentes da certificação ○ Identificar e caracterizar percursos de empregabilidade ○ Avaliar a importância da certificação de competências através do Processo RVCC em contexto profissional 	<p>porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sentiu-se mais motivado para investir na sua carreira profissional? Porquê? ○ Tem realizado formação fora da empresa? Em que áreas? ○ Sentiu-se valorizado na sua empresa após a certificação? ○ No caso de estar desempregado, conseguiu emprego após concluir a certificação? Se sim, em que área? ○ O Processo RVCC foi importante para si a nível profissional? Porquê?
--	---	--	--

<p>Dimensão familiar</p> <p>Expectativas familiares</p> <p>Contributo para a educação dos filhos</p> <p>Apoio familiar</p> <p>Envolvimento familiar</p> <p>Realização familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar redes de suporte familiar • Identificar contributos do Processo RVCC no acompanhamento do estudo dos filhos • Avaliar o envolvimento dos familiares mais 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve algum apoio familiar quando decidiu iniciar o Processo RVCC? ○ Como reagiram os seus familiares quando lhes deu conhecimento da sua decisão de iniciar o Processo RVCC? ○ Teve algum apoio deles durante o Processo? ○ Como reagiram após a certificação? ○ A sua família valorizou a sua certificação? Como?
---	--	--

			<p>próximos</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer aspectos de valorização pessoal por parte da família	<ul style="list-style-type: none">○ Houve algum familiar que também realizou o Processo de RVCC?○ Partilharam informação, expectativas e resultados do mesmo?○ Sentiu que os seus filhos se envolveram mais nos seus próprios estudos?○ Sente-se mais capaz de os ajudar na escola? Porquê?○ Pode dar um exemplo concreto?
Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none">• Relação com outros• Auto-estima nas relações interpessoais• Valorização do percurso de vida por parte de outros• Importância da Competência(s) adquiridas/reconhecidas• Mobilização colectiva na realização do processo	<ul style="list-style-type: none">• Identificar aspectos relacionais decorrentes do envolvimento em percursos formativos;• Perceber a valorização que os outros atribuem à experiência de vida “certificada”• Avaliar da participação da comunidade no Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none">○ Partilhou com amigos a conclusão da certificação? Como reagiram?○ Aumentou a sua rede de relações após a certificação?○ A sua relação com as outras pessoas da comunidade alterou-se após a certificação? Porquê?○ Depois da certificação passou a desenvolver algum projecto ou actividade na comunidade?○ Considera que houve algum impacto da certificação na relação com os outros? Qual(ais)?	

Dimensão Comunitária	<p>Intervenção em grupos e acções na comunidade</p> <p>Sentido crítico da vida comunitária</p> <p>Predisposição para intervir na comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o envolvimento do adulto junto da dinâmica da comunidade <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos que caracterizam a visão do adulto em relação à comunidade onde vive 	<ul style="list-style-type: none"> ○ A comunidade local teve conhecimento da realização dos Processos RVCC? ○ Como reagiu? ○ Antes da certificação, desenvolveu algum tipo de actividade na comunidade? Se sim, qual? Se não, porquê? E após a certificação? ○ Actualmente, desenvolve algum tipo de actividade junto da comunidade? Porquê? ○ Participação cívica: após a certificação, sentiu-se motivado para desenvolver alguma actividade na comunidade? Porquê? ○ Sente que a comunidade valoriza o “regresso à escola” por parte de algumas pessoas adultas? Porquê? ○ Que actividades gostaria de ver dinamizadas na sua comunidade? ○ Sente que poderá contribuir para essa dinâmica? Como? ○ O que mudava na sua comunidade? Porquê?
-----------------------------	---	--	---

APÊNDICE C
Guião de Entrevista – Líderes Locais

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

CATEGORIAS

- Legitimação de entrevista, informação e motivação
- Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade
- Participação e envolvimento institucional
- Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO
- Percepção e conhecimento da vida da comunidade

Designação de Blocos	Categorias	Subcategorias	Objetivos	Lista de questões/itens
Informações e solicitação de colaboração ao entrevistado (0)	Legitimação entrevista, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da entrevista • Aspectos formais da entrevista • Ética e deontologia da entrevista • Identificação do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descrever e informar acerca dos objectivos da entrevista ○ Suscitar um clima de confiança – esclarecimento de todas as questões do entrevistado ○ Garantir a confidencialidade da informação prestada pelo entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista (Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da

<p>Descrição de funções, ações e impactos da instituição da comunidade</p> <p>(I)</p>	<p>Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade</p>	<p>Designação e natureza da instituição</p> <p>Áreas de actuação/ramo de negócio</p> <p>Importância que o próprio atribui à instituição/papel no seio da comunidade</p> <p>Actividades desenvolvidas na comunidade</p> <p>Impactos das suas acções e actividades</p> <p>Importância da relação com a comunidade do ponto de vista da instituição</p>	<p>Identificar a tipologia de instituições existentes na comunidade</p> <p>Identificar e caracterizar as áreas de actuação e abrangência</p> <p>Definir a percepção que os líderes locais detêm sobre as suas instituições ou papel que desempenham na comunidade</p> <p>Caracterizar a relação da instituição com a comunidade</p> <p>Avaliar impactos das suas</p>	<p>investigação.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade onde se desenrola a investigação Quais as áreas de intervenção? Pode falar um pouco dessas áreas? A instituição tem tido um papel activo e importante na comunidade? Porquê? Descreva as actividades que normalmente a instituição desenvolve em prol da comunidade Quais os objectivos? Avalie o impacto da intervenção da instituição, quer na comunidade, quer para a
---	---	--	--	--

			ações e actividades Classificar o grau de envolvimento com a comunidade	própria instituição. <ul style="list-style-type: none"> O que é possível melhorar na relação com a comunidade?
Envolvimento e Informação detida sobre o Processo de RVCC, a título institucional (II)	Participação e envolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> Papel da instituição na promoção/dinamização do Processo RVCC na comunidade <ul style="list-style-type: none"> Parcerias estabelecidas Vantagens e desvantagens para a instituição Vantagens e desvantagens para a comunidade Informação conhecida sobre o Processo RVCC <ul style="list-style-type: none"> Fonte(s) dessa informação Frequência e “intensidade” do tema em conversas na instituição de que tenha conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e caracterizar o envolvimento da instituição no desenvolvimento do Processo RVCC na comunidade <ul style="list-style-type: none"> Conhecer as motivações da instituição na dinamização do processo RVCC na comunidade Aferir a percepção que os líderes construíram sobre o Processo RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> A instituição participou na promoção e dinamização do Processo RVCC na comunidade? Em caso afirmativo, de que forma o fez? <ul style="list-style-type: none"> Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação do Processo RVCC? Tem ou teve algum conhecimento sobre o que são Processos RVCC? Qual a sua opinião sobre esta modalidade de qualificação para adultos? <ul style="list-style-type: none"> Quais as parcerias estabelecidas? Vantagens dessas parcerias Vantagens e desvantagens para a comunidade decorrentes da realização do Processo

Follow-up da certificação na vida da instituição (III)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações na vida da instituição • Participação da comunidade na vida da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar mudanças ocorridas na instituição, e na relação desta com a comunidade • Aferir a participação da comunidade na instituição após a certificação 	RVCC na comunidade <ul style="list-style-type: none"> ○ Após o “boom” de certificações através do Processo RVCC, verificou alguma mudança na instituição ou na relação desta com a comunidade? Explique. ○ A instituição foi solicitada pela comunidade para outras actividades? ○ A dinâmica da instituição teve de se adaptar a novas propostas e desafios colocados pela comunidade? ○ Como viu, de um modo geral, o aumento de habilitações das pessoas da comunidade? ○ Qual o impacto que isso teve, na sua opinião?
--	---	--	--	---

<p>A vida da comunidade antes e depois do Processo RVCC</p> <p>(IV)</p>	<p>Percepção e conhecimento da vida da comunidade – perspectiva comparativa (ex-ante e ex-post)</p>	<p>Dinâmica pessoal das pessoas que fizeram a certificação</p> <p>Participação dessas pessoas na vida da comunidade;</p> <p>Assunção de novas responsabilidades, por parte dessas pessoas, na vida das instituições da comunidade;</p> <p>Efeito ‘contágio’ realizado por essas pessoas..</p>	<p>Identificar aspectos relevantes associados à dinâmica comunitária, antes e depois do Processo RVCC</p> <p>Compreender e explicar a adesão das pessoas da comunidade ao Processo RVCC</p> <p>Identificar possíveis impactos na vida da comunidade decorrentes da conclusão de uma nova certificação</p> <p>Avaliar os impactos dessa certificação, do ponto de vista dos líderes locais</p>	<p>Quem é(são) o(s) líder (es) local(ais)?</p> <p>Participal em actividades de outras instituições? Quais?</p> <p>Qual a sua opinião acerca da importância da qualificação na vida das pessoas?</p> <p>Conhece pessoas que realizaram o Processo RVCC?</p> <p>Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação dessas modalidades de qualificação?</p> <p>O facto dessas pessoas terem voltado à “escola” foi importante para que outras pudessem procurar essa oportunidade também?</p>
---	---	---	---	---

				<p>Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none">○ A dinâmica da comunidade alterou-se em virtude dessa oportunidade (ou seja, em virtude do Processo RVCC se ter realizado na Torre de Coelheiros? Como?○ Como analisa a participação dessas pessoas na vida da comunidade, antes e depois da realização desse Processo? O que se alterou? Na sua perspectiva o que gerou essa mudança?○ Conhece algum caso de uma pessoa que tenha assumido novas responsabilidades na comunidade, nalguma instituição, por exemplo, ou noutra movimento? Se
--	--	--	--	--

				<p>sim, descreva-o; O que acha que aconteceu nessa situação?</p> <ul style="list-style-type: none">○ Identifique, se possível, benefícios para a comunidade da Torre de Coelheiros decorrentes da participação das pessoas em processos de qualificação.
--	--	--	--	--

APÊNDICE D
Transcrição de Entrevistas – Adultos

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista; ○ Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação; ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar; ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade; 	Identificação do(a) Entrevistado(a): E1
Dimensão subjectiva do Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que o levou a inscrever-se num CNO/CRVCC? ○ Teve conhecimento de pessoas da comunidade que estivessem na altura a fazer o Processo RVCC? O que lhe transmitiram? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Na altura eu estava a pensar que na minha empresa, futuramente, iria ter uma compatibilidade que era esta coisa do computador, e eu não tinha luzes nenhuma disso, e surgiu-me a oportunidade de eu entrar em contacto com esta nova realidade. Pronto, é a realidade que todos temos hoje, e foi por isso que me inscrevi, não por habilitações literárias, visto eu ser empresário em nome individual, não precisava da habilitação, mas pronto, a habilitação é sempre qualquer coisa que conta. A gente não podemos esquecer nem escamotear que (...) mas pronto, foi o mais (...) para eu entrar no RVCC; <p>Sim, algumas, algumas. Eu sabia que elas estavam em Évora, não aqui, houve amigos meus que fizeram em Évora e eu perguntei-</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve conhecimento de algumas pessoas que na altura já tivessem frequentado o Processo RVCC? ○ Trocou algumas impressões com essas pessoas? Qual a influência que essas pessoas tiveram na sua inscrição? Porquê? ○ Quando tomou a decisão de “ir em frente” o que pensou? Partilhou com alguém? 	<p>lhes: eh pá, estamos inseridos nestes processos e depois vamo-nos adaptando, conforme as circunstâncias, e aquilo que nos for explicado. Uns estavam a gostar, outros nem tanto, mas isto é como tudo, cada um tem a sua ideia, isto é assim.</p> <p>Não, na altura, que tivessem terminado não, mas que estavam a terminar.</p> <p>Não, a minha inscrição foi, (...) eu vi o anúncio da inscrição que havia e pensei que tinha que me inscrever, não foi preciso ninguém estar a influenciar-me, (...) foi mesmo da minha ideia, e pronto pensei que tinha que fazer, porque, pronto, no tempo que corre, mais tarde ou mais cedo as coisas terão de ser formalizadas de outra maneira, a escrita manual irá desaparecer tudo, e eu pensei que tinha de fazer. Foi o que me levou mesmo, mesmo a fazer isso.</p> <p>Não, quando me inscrevi não partilhei nada, mas depois, já no meio do processo, com alguns amigos meus, eu disse-lhes “isto não está a ser fácil” porque eu estava desfasado da realidade, mas com um bocado de sacrifício pensei “eu vou até ao fim ou até onde possa chegar”. Pronto! Foi o que aconteceu no dia em que fui lá fazer o primeiro teste, a primeira sessão, onde eu não percebia nada de computadores que eu nunca tinha mexido num computador, e depois fiz aquilo que fazia aqui já e quando cheguei lá à outra parte não era capaz de fazer, não percebia nada daquilo. E depois fui-me um bocadinho abaixo, é a realidade, os formadores na altura sabem, depois fui acompanhado pela formadora. Consegui levar a bom porto, penso eu.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a inscrição, teve algum momento em que pensou voltar atrás? Porquê? ○ Como encarou o Processo RVCC quando teve informação concreta sobre o mesmo? ○ Como se adaptou às rotinas do Processo? ○ Alterou as suas rotinas diárias? Como? ○ O que sabia sobre o processo RVCC antes da inscrição? 	<p>Não, isso não. Mesmo a minha maneira de ser, a minha maneira de estar na vida, eu não sou de virar as costas aos problemas. Eu quando se me depara um problema eu tento ir até ao fim, a gente sabe que às vezes os caminhos são longos, são ruinosos e há muitos obstáculos mas tentam-se tornear.</p> <p>Bom, quando eu me comecei a aperceber que na realidade aquilo era um bocadinho mais que aquilo que eu pensava, e no final fiquei bastante satisfeito de ter frequentado o curso, porque não me passava pela cabeça coisas que aprendi, não ia lá, estava muito desfasado do tempo, (...) talvez pelo baixo nível que tinha (4ª classe e o 6º ano), e depois devido à minha vida, a ter emigrado, depois ter vindo para aqui, e depois a gente, penso eu, no meu caso (...) nós às vezes abtemo-nos de muitas coisas, não continuamos, paramos, e quando eu entrei no processo, inscrevi-me e fui e depois quando entrei ali ao meio, vi que havia pessoas muito mais à frente do que eu, com muito mais à vontade do que eu. Mas pronto, sinto que foi muito bom ter acabado.</p> <p>Aí, pronto, é assim, não muita dificuldade. As rotinas, eu tive que separar logo aqui entre o meu serviço e aquelas rotinas porque eu já sabia que tinha de fazer aquelas coisas que me eram propostas. E eu aí tive que perder algum tempo do meu trabalho para me dedicar a fazer aquelas rotinas, para que eu quando chegasse lá estar mais ou menos, para tentar responder áquilo que me era perguntado (...). Mais ou menos penso que cumpri.</p> <p>Pronto, antes da inscrição não sabia nada, antes da inscrição era zero.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que gostou mais no processo RVCC? O que menos gostou no processo RVCC? ○ Pode explicar como se organizou para fazer o processo RVCC? ○ O processo RVCC correspondia ao que estava à espera? Porquê? 	<p>Isto é assim, a gente temos aqui um meio-termo, eu como ia com isto dos computadores, que era mesmo o que me despertava a atenção, talvez fosse o que gostasse mais, não por gostar, não vamos pôr o termo de gostar ou de não gostar, a gente não vai fazer isso, porque ao fim ao cabo, o portefólio que nós fizemos, todas as actividades que foram lá, para mim são gratificantes, são gratificantes, vieram-me dar uma ajuda grande, não posso esconder isso. Mas a questão do computador era aquilo que eu nunca tinha pensado e que hoje faz-me uma falta imensa. É uma outra realidade, outra realidade...</p> <p>Bom, isso é sempre complicado “agora vais-te embora, e eu estou sempre cá em casa”. Isto (...) estas coisas aparecem sempre. Eu tentei, depois da segunda ou da terceira sessão, porque as primeiras, como é que a gente diz, vamos na gíria, vamos ver o que é que isto dá, e depois tentei logo conciliar uma coisa com a outra porque eu já sabia que tinha de roubar algum tempo meu, algum tempo à família, para me dedicar áquilo que ia fazer ao longo de sensivelmente um ano, mais ou menos, não foi bem um ano, 9 meses sensivelmente. Mas pronto, consegui, consegui passar essa fase, consegui resolver os problemas, os meus, da minha empresa, da minha pequena empresa foi sempre pequena, há-de ser sempre pequena, não vamos a mais lado nenhum e da família.</p> <p>Não, aí tenho de fazer uma outra observação. Eu no geral ultrapassou aquilo que eu estava à espera porque eu não pensava, não pensava e isso está escrito, eu não pensava, eu nunca me passou pela</p>
--	---	---

		<p>cabeça, pronto, de ser uma coisa, de chegar a esta altura. Foi uma coisa que me ultrapassou completamente, pela positiva, atenção, pela positiva, ultrapassou-me completamente pela positiva, não pela negativa, às vezes a gente tem aquelas fases “ou isto, ou aquilo” e eu não, eu ajudou-me bastante, mas bastante, até na organização dos meus trabalhos e tudo, muito, muito, muito bom, foi uma coisa, pronto, nunca pensei de chegar a esse ponto, eu pensava de ser uma coisa, como é que eu hei-de explicar em termos, eu pensava de ser, não ser, não ir tão longe, não abranger, não ser uma coisa tão abrangente. Ser uma coisa “Eh pá, isto é para o 9º ano, e tal, fazemos aqui uns círculos, fazemos aqui umas coisitas”... Mas depois de me começar a enquadrar, comecei a ver que aquilo tinha outra abrangência, que não era só fazer o 9º ano, e aí, e aí depois pronto, com a realidade e com o passar do tempo, consegui, ultrapassou-me, foi mais que aquilo que eu pensava.</p>
Dimensão Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a conclusão do Processo RVCC, como se sentiu a nível pessoal? ○ Identifique algumas mudanças a nível pessoal que experimentou após a conclusão do Processo. ○ Sentiu-se valorizado por outros? Como? 	<p>A nível pessoal, a nível pessoal senti-me realizado, sem sombra de dúvidas, sem sombra de dúvidas.</p> <p>É claro, como tudo na vida quando a gente adquire algumas competências, que foi o caso, e nós começamos a demonstrá-las e a pô-las no terreno fica muito mais enriquecido, consegue melhorar em todos os termos, sente-se realizado, e uma pessoa em se sentindo realizada vê que deu frutos, aquilo que se andou lá a aprender, aquele tempo, aquele tempo que nós andámos lá que demos por bem empregado. Eu, no meu caso, no meu caso sinto que, pronto, realizado a 100% não, ninguém consegue estar, isso ninguém consegue estar, mas pronto acho foi um pulo (...) muito bom.</p> <p>Aqui no meu meio não, porque as pessoas não dão muito interesse, isto é um meio muito mais fechado, em que se fala de muito mais coisas, e não se fala destes problemas,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tente definir a “pessoa” que era antes e na “pessoa” que resultou da conclusão do Processo RVCC. Há diferenças? Qual(ais)? ○ Descobriu novas capacidades ou aprendeu a conhecê-las melhor? Porquê? Quais? ○ (Re)definiu projectos pessoais após a certificação? Quais? 	<p>a nível familiar, da minha mulher, da minha mãe, da minha irmã, dos meus filhos, toda a gente ficou contente, toda a gente ficou contente por eu ter andado naquilo, e dizerem “eh pá, agora já consegues fazer isso, estás a ver? Mais não sei quanto”, e estas coisas (...)</p> <p>Antes não imaginava que no final do processo conseguisse, conseguisse, pronto, ver coisas de maneira totalmente diferente de quando entrei no processo. Isso é óbvio. É óbvio. Eu fui lá, fiz uns exames, (há-de ter outros nomes), e avaliações e isso tudo, e eu antes tinha uma maneira que pensava que era a correcta, e às vezes não era, e agora depois do processo já abordo problemas de outra maneira que não abordava antes.</p> <p>Talvez a conhecê-las melhor, talvez os formadores me dessem uma visão, uma visão cabal de certas coisas que eu não tinha, que eu pensava de ser de uma maneira, e depois não, depois comecei a pensar “afinal eu pensava que isto era assim, mas desta maneira, esta visão, isto é totalmente diferente”. Pronto, eu continuo com a minha aposta que foi o meu brinquedo, foi isto dos computadores, e eu não o percebia nada, nada, nada (...) e agora faço o meu servicinho quase todo. quase todo. Pronto, não brinco, não jogo nos computadores, isso não sei, jogar às cartas não sei, mas o resto, o resto faço, é a única coisa em que eu estou completamente satisfeito, e aliás, até gostava de continuar mas acho que os cursos têm estado fechados, não sei.</p> <p>Não, isso não, isso não fiz, estabilizei.</p>
--	--	--

<p>Dimensão Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ No caso de estar empregado, na altura, informou a sua entidade patronal sobre a alteração das suas habilitações? ○ A sua entidade patronal facilitou ou apoiou a realização do seu Processo RVCC? ○ Sentiu reconhecimento pela sua certificação por parte da entidade patronal? ○ Já usava as TIC no trabalho antes da certificação? Se não, passou a utilizar? ○ Tem realizado formação contínua depois de concluir o Processo RVCC? Se sim, em que áreas? Se não, porquê? ○ Sentiu-se mais motivado para investir na sua carreira profissional? Porquê? ○ Tem realizado formação fora da empresa? Em que áreas? ○ Sentiu-se valorizado na sua empresa após a certificação? ○ No caso de estar desempregado, conseguiu emprego após concluir a certificação? Se sim, em que área? 	<p>TRABALHADOR POR CONTA PRÓPRIA</p> <p>Nada, passei a utilizar.</p> <p>Não, ainda fiz 50h de EXCEL e depois pronto, inscrevi-me para o WORD, que eu queria sistemas de facturação (...) mas até hoje ainda não consegui. (...) Também estou inscrito em Higiene e Segurança no Trabalho eu isso queria, tenho um nível, e queria ir fazer mais dois níveis, mas não tem surgido, inscrevi-me lá e inscrevi-me também ali nos Jovens Empresários e eles de vez em quando estão a mandar mas não é nada da minha área. Se não é nada da minha área, eu não vou... Abriu aliás uma mas era em Beja, mas ir daqui para Beja, eh pá...</p> <p>Claro, claro. Porque devido às competências, devido à organização, devido às capacidades que eu comecei a utilizar que nós temos de ver as perspectivas de outra maneira, e foi aí, foi aí que eu pensei “Espera aí que a gente temos que dar um passo mais à frente”.</p> <p>Respostas dadas anteriormente</p>
-------------------------------------	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ O Processo RVCC foi importante para si a nível profissional? Porquê? 	Sim, sim foi, isso é sem sombra de dúvidas.
--	--	---

Dimensão familiar	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve algum apoio familiar quando decidiu iniciar o Processo RVCC? ○ Como reagiram os seus familiares quando lhes deu conhecimento da sua decisão de iniciar o Processo RVCC? ○ Teve algum apoio deles durante o Processo? ○ Como reagiram após a certificação? ○ A sua família valorizou a sua certificação? Como? ○ Houve algum familiar que também realizou o Processo de RVCC? ○ Partilharam informação, expectativas e resultados do mesmo? 	<p>Sim, da minha esposa, eu disse e ela, disse, “Não, então...(…) nisso não se opõe.</p> <p>Não tiveram... disseram, “Vais, vais” pronto, aí não se opuseram... “Eu amanhã vou para a escola, preciso de jantar mais cedo”...ou uma coisa qualquer, não há interferência nenhuma.</p> <p>Não, estou com a minha mulher, a minha filha está casada, o meu filho está para a Suíça, portanto, não havia possibilidade.</p> <p>Claro, ficaram contentes. Dentro daquilo que falei com eles, digo-lhe “Amanhã vou a exame, vou fazer as validações do Processo RVCC”- “eh pá, vê lá se chumbas, ou se não chumbas, depois diz qualquer coisa”. Eu falei com a minha mãe e a minha mãe disse “Ora, no fim vamos ter um Doutor, deixa lá ver o que é que vai (...), não estudaste em novo, vai ser agora”.</p> <p>A minha mulher, mas para o 12º ano, ela já tinha feito o primeiro, e depois... a minha mulher fez antes de mim.</p> <p>Não, isso não, havia muitas coisas que ela deu lá, e eu e às vezes dizia-lhe, e ela dizia-me “tens que fazer tu que estas coisinhas aqui são minhas, tu é que tens de puxar pela cabeça, deixa lá estar o que aqui tenho”. Fui</p>
--------------------------	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sentiu que os seus filhos se envolveram mais nos seus próprios estudos? ○ Sente-se mais capaz de os ajudar na escola? Porquê? ○ Pode dar um exemplo concreto? 	<p>sempre apoiado por ela, e aí não tenho que dizer nada.</p> <p>Em 2011 os meus filhos já estavam a trabalhar.</p>
Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilhou com amigos a conclusão da certificação? Como reagiram? ○ Aumentou a sua rede de relações após a certificação? 	<p>Sim. Eu tenho alguns amigos, ainda agora, há pouco tempo, aqui dentro das minhas instalações a gente falou, e todos me disseram, se houvesse aí abertura de Processos que eles queriam ir, sim, sim. Houve um ou dois... E houve outros que disseram assim “Eh pá, eu andei lá, mas pronto, depois o tempo não dava, (...) e saí...”. E eu disse-lhes, “eh pá, eu também tive que perder o tempo, porque a gente para ter uma coisa não pode ter a outra, a gente ou vai ou não vai”. Mas pronto, tenho aí alguns amigos que talvez se abrisse aí outro processo... Eu até lhes disse, “eh pá, eu não sei já bem, mas pelo menos 14 ou 15 pessoas tem que ser porque senão não dá para as pessoas se deslocarem, para os formadores, para isso tudo, não é?” Foi só isto...</p> <p>Não, ficou tudo na mesma. A rede dos amigos é como tudo, abalam uns vêm outros mas mais ou menos... Eu ao fazer o Processo, mesmo quando fiz as 50h de EXCEL, é claro que conheci mais 12 ou 13 amigos, os quais de vem quando falamos, de vez quando falamos... “Então pá, nunca mais te vi”... “Pois, então eu estou cá na ilha, vocês estão na cidade, pá...” e essas coisas é assim, mas falamos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ A sua relação com as outras pessoas da comunidade alterou-se após a certificação? Porquê? ○ Depois da certificação passou a desenvolver algum projecto ou actividade na comunidade? ○ Considera que houve algum impacto da certificação na relação com os outros? Qual(ais)? 	<p>Não, não as relações mantêm-se.</p> <p>Não, eu parei, dantes fui Presidente da Assembleia de Freguesia, como ficou escrito, mas agora não, agora estou... após o processo não, não. Não me dediquei a mais nada. Mais nada porque pronto, aqui o meu espaço rouba-me muito tempo.</p> <p>Não, não, isso manteve-se tudo. As pessoas terem mais uma certificação, menos uma certificação, não olham a isso, nem eu, eu também não andei “Eh pá, olha eu já fiz isto, já fiz aquilo, também não, não sou disso, tenho cá a minha maneira de estar.</p>
Dimensão Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> ○ A comunidade local teve conhecimento da realização dos Processos RVCC? ○ Como reagiu? ○ Antes da certificação, desenvolveu algum tipo de actividade na comunidade? Se sim, qual? Se não, porquê? E após a certificação? ○ Actualmente, desenvolve algum tipo de actividade junto da comunidade? Porquê? 	<p>Sim, pelo menos os familiares daqueles que lá andavam, e outros que nos encontrávamos antes de irmos para lá e dizíamos “Olha, vou para a Escola” (...) há mais pessoas que souberam, isto foi divulgado.</p> <p>As reacções... umas boas e outras daquelas, pronto, brincavam, já se sabe como é que são os alentejanos, é sempre aquela (...) dentro disso...</p> <p>Sim, antes do processo sim, eu era Presidente da Assembleia de Freguesia, foi isso durante 13 anos, não foram 13 dias. Estive no Grupo Desportivo, e tenho a Associação de Caçadores, (...) ainda pertenço aos órgãos directivos, esta manteve-se, o Grupo Desportivo parou. Agora, a caça ainda continuamos. É única actividade que tenho, caça e pesca, não temos nenhum clube de pesca, mas poderia haver aí um grupo de pescadores como há de caçadores, também em Évora não há lá a associação de pesca, associação disto e daquilo. A caça é lazer. Ao</p>

	<p>fim de uma semana de trabalho, irmos com os amigos, dar uns tiros, matar ou não matar não interessa, e depois é a confraternização, para enfrentarmos outra semana de trabalho que é isto que a gente cá estamos.</p> <p>○ Participação cívica: após a certificação, sentiu-se motivado para desenvolver alguma actividade na comunidade? Porquê?</p> <p>○ Sente que a comunidade valoriza o “regresso à escola” por parte de algumas pessoas adultas? Porquê?</p>	<p>Não, depois do processo, é assim, não é porque não me tenham tentado puxar até para as listas e para tudo, mas eu agora nesta altura pensei em não entrar em nada. Porque, é assim, nós estamos numa aldeia, e é um bocado ingrato a maneira como às vezes... nós que estamos à frente de certas coisas somos abordados por outros, e então isso é que não me motiva para trabalhar mais em prol da comunidade, e a disponibilidade também, a disponibilidade também me retira alguma motivação, e a outra foi o que disse atrás, as pessoas não...</p> <p>Não senti isso, porque, como é que eu hei-de explicar, eu não senti isso porque eu falei com algumas pessoas (...), algumas, não todas, e elas disseram-me assim “Eh pá, eu vou fazer isso, para que é que eu preciso disso?”. E eu disse-lhe assim, “Eh pá, eu também quando me inscrevi ou antes de me inscrever, eu também pensava assim, “para que é que eu quero isso” mas depois de nós nos embrenharmos nas coisas, começamos a ver que há mais qualquer coisa que nós vamos conseguindo, há outras coisas determinadas que se não fosse os conhecimentos adquiridos nós não chegávamos lá, e eu tentei fazer... “Eh pá, já com essas idades, não vou, isso é para os mais novos (...)”. E eu disse-lhes “Olha, eu quando era novo, também não pensei em estudar, e agora com esta idade pensei assim, “Espera aí”. Então tu vais fazer isso para quê? Isso não ter serve para nada. “Eu sei que não serve, sei que não serve, mas deixa lá estar,</p>
--	---	---

	<p>porque alguma coisa que eu vá aprender, eu depois não esqueço.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Que actividades gostaria de ver dinamizadas na sua comunidade? 	<p>Uma que eu tenho muita pena é o Grupo Desportivo ter acabado. Tenho muita pena, tenho muita pena, porque nós tínhamos aqui... eu gostava de ver o BTT, gostava de ver os motards, tínhamos isto aqui tudo... havia aí uma outra que era a Festa dos Emigrantes, também gostava que se voltasse a realizar porque era uma coisa que, pronto, trazia muita gente à aldeia. Era sem sombra de dúvidas, 3 dias, que era uma coisa que eu gostava muito que se voltasse aqui a repetir, mas nestas alturas é muito difícil, pronto, estamos a viver também uma conjuntura económica que não se proporciona a isso, não é? E com os cortes disto, com os cortes daquilo não se vai a lado nenhum, e é muito difícil voltar-se. Não digo, não diria impossível, porque nada é impossível.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sente que poderá contribuir para essa dinâmica? Como? 	<p>Sim, sim, para o Grupo Desportivo sempre, porque é uma coisa que eu faço com gosto. Eu fiz, enquanto lá estive, durante 6/7 anos, mais ou menos, e fazia com gosto. E porquê? Porque trabalhava com miúdos – miúdos chamo-lhes eu, porque são muito mais novos do que eu, porque não se pode dizer miúdos, miúdos que já são homens – e gostava por termos alguma coisa na aldeia, além da caça ou da pesca, termos mais alguma ao fim de semana, porque estamos aqui na aldeia “mortos” ao fim de semana. Está parado, está parado. E assim se houvesse, digo mesmo e continuo a dizer, era a única coisa que ia fazendo rodar isto era o futebol, porque parece que não, vinham outras pessoas, nós íamos a outro lado, isto era um convívio</p>

	<p>assim, um intercâmbio inter-freguesias, onde a gente íamos conhecendo (...) novas pessoas, e fazendo amigos, atenção, isso é verdade, amigos e inimigos, isso faz-se tudo, amigos e inimigos, mas fiz mais amigos do que inimigos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ O que mudava na sua comunidade? Porquê? 	<p>Eh pá, não sei, havia tanta coisa para mudar, havia muitas coisas para mudar, não é porque elas estejam más, mas tentar melhorar, na minha óptica, talvez para tentar melhorar, mas eu, é assim... tínhamos tantas coisas, tantas coisas, mas é quase impossível. É complicado porque tínhamos de mudar a mentalidade das pessoas, e aí não somos capazes, porque isto é uma aldeia que ainda vive, pronto é uma aldeia já um bocado envelhecida, porque os novos abalaram todos, e para nós tentarmos fazer umas coisas... Eu digo... os projectos que nós tínhamos aí implantados e pessoas não quiseram, de maneira nenhuma, não achavam, uns daqui outros dali, não conseguiam fazer esse enquadramento. Agora, eu aqui, eh pá, eu não sei mas se conseguisse era fazer aí alguma coisa para sustentar aí os jovens, sustentar, sustentar a população, para isto não ser como algumas freguesias do mesmo concelho que são autênticos dormitórios... E eu não, gostava que aqui houvesse outro tipo, construirmos aqui mais pavilhões como os meus, a ver se as pessoas conseguiam fazer umas iniciativas deles, próprias, para se manterem, para se agarrarem aqui à terra e daqui produzirem para darmos um nome, para haver outra perspectiva, para dizer assim “eh pá, temos ali na Torre de Coelheiros, não tem 500 habitantes, já tem 1000, 2000, está a crescer”, e nós não conseguimos isso, porque pronto, a mentalidade está, pronto, está um bocadinho por baixo.</p>

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista; ○ Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação; ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar; ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade; 	Identificação do(a) entrevistado(a): E2
Dimensão subjectiva do Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que o(a) levou a inscrever-se num CNO/CRVCC? 	<p>Em primeiro lugar, porque eu tive sempre pena de não ter estudado, esse foi o meu objectivo, assim que eu cheguei da Suíça era tirar o 9º e tirar o 12º, depois... e também a ver se arranjava algum trabalho, era também por causa disso. Inscrevi-me, para mim foi fácil, o processo do 9º foi fácil, embora em relação aos computadores, eu acho que aquilo não se aprende quase nada, só que como eu sabia (eu já tinha um curso tirado lá na Suíça, do EXCEL e essa coisa toda), e eu apercebi-me que eles cá não... por exemplo, para pessoas que não têm noções nenhuma de computadores, aquilo é pouquíssimo, porque a pessoa... eu tinha colegas, por exemplo, que depois arranjavam um trabalho, e fiaram-se no que aprenderam, e aquilo não dava para nada (...) de resto, achei o processo ótimo, para mim foi fácil, era... tinha facilidade em</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve conhecimento de pessoas da comunidade que estivessem na altura a fazer o Processo RVCC? O que lhe transmitiram? ○ Teve conhecimento de algumas pessoas que na altura já tivessem frequentado o Processo RVCC? ○ Trocou algumas impressões com essas pessoas? Qual a influência que essas pessoas tiveram na sua inscrição? Porquê? ○ Quando tomou a decisão de “ir em frente” o que pensou? Partilhou com alguém? 	<p>aprender, não achei nada de difícil, para mim não.</p> <p>Não, isto foi-me aconselhado (...) eu andava à procura de trabalho, foi isso, e fui ao Diário do Sul por causa de um anúncio que tinha aparecido, e fui até a senhora lá do Diário do Sul é que me falou nas Novas Oportunidades que era (...) eu também sem estava sem fazer nada, sem ocupação, e foi ela é que me falou nisso, e depois fui lá à Rua do Raimundo, e tinha lá uma amiga sem saber, que era a Ana, a Ana Guerra, a Anita Guerra, e depois inscrevi-me, e foi assim.</p> <p>Não, digo-lhe sinceramente, eu tinha chegado, eu cheguei em Abril e eu comecei talvez em Junho, comecei ao fim de pouco tempo, não foi mesmo isso, eu queria encontrar trabalho, depois andar lá é que soube que existia este processo, e depois a minha cunhada e as irmãs também foram mas foi a seguir (...) mas depois lá é que soube que havia as Novas Oportunidades, que havia a possibilidade de tirar o 9º e seguir e isso, e foi lá mesmo na escola é que eu soube.</p> <p>Influência não foi influência nenhuma, porque eu assim que soube, eu como gostava de estudar pensei “bom, isto é uma boa oportunidade”. Mesmo que não conseguisse arranjar trabalho, pelo menos aprendia alguma coisa.</p> <p>Partilhei com os meus filhos, disse aos meus filhos, eles apoiaram-me mas não partilhei assim com mais ninguém porque eu não sabia aqui na Torre, se alguém sabia se não</p>
--	---	--

		<p>sabia, não sabia de nada. Até porque naquela altura, eu soube que em São Manços também se fazia este processo mas continuei lá em Évora, não contei assim a mais ninguém.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a inscrição, teve algum momento em que pensou voltar atrás? Porquê? 	<p>Ah não, não, tudo o que seja para aprender e para estudar eu meto a cabeça e (...) não desisto.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como encarou o Processo RVCC quando teve informação concreta sobre o mesmo? 	<p>Não, eu gostei, porque escrever para mim – em relação ao portefólio que tínhamos que fazer - nunca foi problema , e os professores como viam que eu desenvolvia bem os temas – estava lá uma professora que era a Cristina, quando via que eu chegava, por exemplo “aqui”, ela pedia sempre para eu chegar “ali”, - e então, eu nesse aspecto não tive problemas nenhuns.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como se adaptou às rotinas do Processo? 	<p>Naquela altura não trabalhava, e então fosse em termos de horário, fosse em termos de fazer qualquer trabalho em grupo – era raro mas às vezes fazíamos – para mim não foi um transtorno porque eu estava em casa sem trabalhar.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alterou as suas rotinas diárias? Como? 	<p>Não, porque aquilo veio-me ocupar um espaço de tempo que eu tinha sem fazer nada, tinha livre, e que ocupei com aquela formação.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que sabia sobre o processo RVCC antes da inscrição? 	<p>Nada.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ 	
	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que fez durante o Processo? ○ O que gostou mais no processo 	<p>O que gostei menos, Como eu já tinha umas noções mais (...) eu sabia mais de</p>

	<p>RVCC? O que menos gostou no processo RVCC?</p> <p>computadores do que aquilo que estava a aprender, e pensei que eles ensinavam mais (...) para quem não tem noções nenhuma, aquilo não ajuda nada, foi a única coisa que eu pensei, “bom, isto é a coisa mais fácil, quem é que não sabe fazer isto”. Só que depois para diante é mais complicado, acredito. Por exemplo, eu sei que a minha cunhada, não tinha noções nenhuma, e depois tinha que pedir sempre aos filhos (...) “como é que se faz, como é que não se faz” outras vezes perguntava-me a mim, porque eu tinha as noções que tinha aprendido lá na Suíça, aí é que eu acho que eles ali deviam de ensinar mais. De resto, se fosse Matemática, se fosse aquele desenvolvimento a nível dos textos, tudo normal. Gostei mais do desenvolvimento dos textos porque eu gosto imenso de escrever.</p> <p>○ Pode explicar como se organizou para fazer o processo RVCC?</p> <p>Acho que era 2h, das 2 às 4, e eu chegava por volta das 5 a casa, e depois quase sempre ao serão é que ocupava a fazer trabalhos, ou desenvolvia os textos... era mais ao serão e nos outros dias porque aquilo era só dois dias por semana.</p> <p>○ O processo RVCC correspondia ao que estava à espera? Porquê?</p> <p>Sim, (...) porque aprendi, (...) fiquei contente porque ao nível da Matemática aquilo até foi bom, não foi muito difícil, e só unicamente o que digo é dos computadores achei que aquilo não ajuda muito.</p>
--	--

<p>Dimensão Pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a conclusão do Processo RVCC, como se sentiu a nível pessoal? ○ Identifique algumas mudanças a nível pessoal que experimentou após a conclusão do Processo. ○ Sentiu-se valorizada por outros? Como? ○ Tente definir a “pessoa” que era antes e na “pessoa” que resultou da conclusão do Processo RVCC. Há diferenças? Qual(ais)? ○ Descobriu novas capacidades ou aprendeu a conhecê-las melhor? Porquê? Quais? ○ (Re)definiu projectos pessoais após a certificação? Quais? 	<p>Senti-me melhor (...) porque foi rápido, eu fiz aquilo rápido não tive grandes dificuldades, e pensei “se eu consigo isto, consigo ir mais além”. O meu objectivo era mesmo depois avançar para o 12º. Gostei, gostei, sentia-me bem.</p> <p>Não, isso mudanças não houve nenhuma.</p> <p>Sim, mais a mais por pessoal da escola, por amigos, os meus filhos também, embora eles dissessem “ah, o 9º ano não é nada, tem é que avançar para o 12º”. Mais nada...</p> <p>Há diferenças em termos da aprendizagem que tive, daquilo que aprendi, dos amigos que fiz, embora hoje em dia depois cada um vai para seu lado, basicamente isso...</p> <p>Talvez a conhecê-las melhor, talvez em relação ao desenvolvimento dos textos, porque a gente aprende técnicas para desenvolver os textos de outra maneira, talvez aí eu aprendesse alguma coisa mais.</p> <p>Pois, eu pensei assim “eu agora com o 9º ano, eu vou arranjar um trabalho”. E arranjei, até arranjei um trabalho, embora... eu fiquei um bocado decepcionada quando fui a Júri porque – eu não me lembro o nome do senhor (avaliador externo) – ele perguntou-me porque o que é que eu esperava fazer com o 9º ano, e eu disse-lhe, esperava arranjar trabalho. E ele disse-me “então mas pensa que com essa idade agora é só por ter o 9º ano que vai arranjar</p>
--------------------------------	---	--

		trabalho?” (lembro-me perfeitamente). Eu fiquei capaz de esganar o homem. (...) Mas depois o meu objectivo era mesmo esse, arranjar também trabalho... e arranjei...
Dimensão Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ○ No caso de estar empregada, na altura, informou a sua entidade patronal sobre a alteração das suas habilitações? ○ A sua entidade patronal facilitou ou apoiou a realização do seu Processo RVCC? ○ Sentiu reconhecimento pela sua certificação por parte da entidade patronal? ○ Já usava as TIC no trabalho antes da certificação? Se não, passou a utilizar? ○ Tem realizado formação contínua depois de concluir o Processo RVCC? Se sim, em que áreas? Se não, porquê? ○ Sentiu-se mais motivada para investir na sua carreira profissional? Porquê? ○ Tem realizado formação fora da empresa? Em que áreas? ○ Sentiu-se valorizado na sua empresa após a certificação? ○ No caso de estar desempregado, conseguiu emprego após concluir a 	<p>Não, eu não estava a trabalhar.</p> <p>Na altura não estava a trabalhar, mas posso dizer quando avancei para o 12º até facilitou, eu saía das 2 às 4, eu estava ali na EPRAL quando aquilo começou.</p> <p>Sim, eles até me apoiaram, disseram que era uma boa ideia, nisso não tive problemas.</p> <p>Não, eu não trabalhava, e depois no Hotel também não usava.</p> <p>Não, depois não, por problemas pessoais.</p> <p>Não, porque entretanto fui despedida. 3 anos de contrato, pois, foi quando entrou a crise mesmo a sério, e depois tudo quanto estava com contrato – eu estava ali na antiga Albergaria Vitória – e o pessoal que estava com contrato foi tudo para a rua.</p> <p>Não, porque entretanto por motivos pessoais (...) eu tive que cuidar do meu pai durante anos.</p> <p>JÁ RESPONDIDO</p> <p>NÃO APLICÁVEL.</p>

	<p>certificação? Se sim, em que área?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O Processo RVCC foi importante para si a nível profissional? Porquê? 	<p>Sim, digamos que sim, poderia continuar a ser se não tivesse sido o caso do meu pai ter tido o acidente e eu ter de ficar em casa para tratar dele, porque eu até avançava para o 12º, a nível profissional, aí também não sei, nem sequer procurei trabalho porque tinha de estar a cuidar do meu pai, e não tinha hipóteses, nem de continuar o processo, nem de trabalhar, era completamente impossível.</p>
--	--	--

Dimensão familiar	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve algum apoio familiar quando decidiu iniciar o Processo RVCC? ○ Como reagiram os seus familiares quando lhes deu conhecimento da sua decisão de iniciar o Processo RVCC? ○ Teve algum apoio deles durante o Processo? ○ Como reagiram após a certificação? ○ A sua família valorizou a sua certificação? Como? ○ Houve algum familiar que também realizou o Processo 	<p>Ah não, isso não, tinha que ser por mim, por mim e por mim.</p> <p>JÁ RESPONDIDO</p> <p>Não.</p> <p>Ficaram contentes, mas foi como eu lhe disse, o 9º para eles era como a 4ª classe, e então era sempre “eu quero ver como é que depois você faz o 12º”, embora eu diga, era difícil, depois o processo de secundário não tem nada a ver com o 9º.</p> <p>Sim, por exemplo, era mais a minha filha (o meu filho até nem ligava muito) agora ela apoiava-me e perguntava-me “como é que vai, como é que não vai, o que é que já conseguiu e não conseguiu” e eu ficava contente, festejámos depois de acabar o processo...</p> <p>Sim, a minha cunhada, embora não seja familiar directo mas a minha cunhada também fez.</p> <p>Sim, sim, porque ela também estava no mesmo caso, também estava no hotel a trabalhar, embora</p>
--------------------------	---	--

	<p>de RVCC?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Partilharam informação, expectativas e resultados do mesmo? ○ Sentiu que os seus filhos se envolveram mais nos seus próprios estudos? ○ Sente-se mais capaz de os ajudar na escola? Porquê? ○ Pode dar um exemplo concreto? 	<p>ela ficasse lá mais tempo, ela ainda teve sorte.</p> <p>Não, não, talvez depois no 12º fosse eles fossem... ela, mais ela, fosse mesmo “obrigada” a ajudar-me porque eu sentia que aquilo era um bocado difícil mas no 9º não tive... Os meus filhos estavam a trabalhar.</p>
Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilhou com amigos a conclusão da certificação? Como reagiram? ○ Aumentou a sua rede de relações após a certificação? ○ A sua relação com as outras pessoas da comunidade alterou-se após a certificação? Porquê? ○ Depois da certificação passou a desenvolver algum projecto ou actividade na 	<p>Sim, fizemos um jantar.</p> <p>Bem, só que houve alguns que eu tentei convencer a fazer a formação mas uns foram, depois desistiram, depois também é como eu lhe digo, depois entrou a crise, depois as pessoas desmotivaram-se completamente, procuram trabalho, outros foram despedidos, foi ali uma época péssima.</p> <p>Sim, podemos dizer que sim, há também o facebook (...) porque toda a gente (...) delas (...) fizeram a formação comigo, eu às vezes encontro o pessoal, é tudo no facebook, não é, porque elas estão todas em Évora, e eu estou aqui, de vez em quando telefonamos e isso,... foi bom.</p> <p>Não.</p> <p>Não.</p>

	<p>comunidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Considera que houve algum impacto da certificação na relação com os outros? Qual(ais)? 	<p>Não, acho que não.</p>
Dimensão Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> ○ A comunidade local teve conhecimento da realização dos Processos RVCC? ○ Como reagiu? ○ Antes da certificação, desenvolveu algum tipo de actividade na comunidade? Se sim, qual? Se não, porquê? E após a certificação? ○ Actualmente, desenvolve algum tipo de actividade junto da comunidade? Porquê? ○ Participação cívica: após a certificação, sentiu-se motivada para desenvolver alguma actividade na comunidade? Porquê? 	<p>Sím.</p> <p>Sei que na altura algumas pessoas foram pedir à Junta de Freguesia para fazer aqui essa formação tal e qual como havia em São Manços, e depois eu até acho que houve aqui qualquer coisa mas não sei especificar o que é que foi. Se era mesmo aqui... mas eu acho que fizeram qualquer coisa.</p> <p>Não, eu cheguei num mês e no outro mês comecei a fazer a formação. Também não.</p> <p>Não, porque também não há aqui nada, eles aqui eles não fazem nada, a Junta não faz nada dessas coisas, às vezes como há noutras aldeias, ou voluntariado ou por causa dos velhotes, qualquer coisa, mas aqui não... não vão por essa via. Por isso mesmo que a gente queira ajudar ou fazer alguma coisa, não há nada.</p> <p>Não, é como eu lhe digo, fazer o quê? Às vezes a própria Junta... eu conheço sítios que propõem a fazer... sei lá... a gente às vezes ouve dizer “na aldeia tal ouve isto organizado pela Junta, houve tantas pessoas que se voluntariaram para fazer”, por exemplo, ou no Natal ou na Páscoa, e há pessoas com grandes dificuldades aqui na aldeia,</p>

	<p>mesmo casais novos e tudo, acho que eles também podiam organizar qualquer coisa nesse aspecto, mas também não fazem, porque noutro aspecto, é o que eu digo, não há nada, porque se eles organizarem qualquer coisa, talvez as pessoas ajudem, até se voluntariam para isso, mas eles não fazem. E às vezes quando as pessoas dão uma ideia, também não é muito bem aceite... na Junta anterior.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Sente que a comunidade valoriza o “regresso à escola” por parte de algumas pessoas adultas? Porquê? ○ Que actividades gostaria de ver dinamizadas na sua comunidade? 	<p>Sim e não. Digamos que as pessoas mais novas valorizam, agora as pessoas mais velhas é mais do tipo “ah, burro velho não aprende...” É mesmo assim. Havia pessoas mais velhas que diziam “Agora depois de velhas é que se lembram de ir estudar”. Faz parte da mentalidade das pessoas mais velhas, é mesmo assim.</p> <p>Olhe, actividades desportivas porque as pessoas acomodam-se... agora por exemplo a gente até temos aí ginástica mas só vão 6 pessoas, e é o pessoal mais novo, porque eu acho que isso faz falta às pessoas de mais idade, as pessoas mexerem-se, as pessoas acomodam-se, sentam-se numa cadeira, e a vida passa e não fazem nada, não fazem uma ginástica, não fazem nada de nada. É isso é que eu gostava mais, de movimento, para as pessoas... as pessoas reformam-se, e as pessoas adoecem, as pessoas não se mexem, as pessoas não fazem nada, é comer, comer, comer e estar sentado. É isso é que aqui eu acho que deviam fazer qualquer coisa, haver qualquer coisa para ocupar as pessoas dessa idade, e força-las a sair de casa porque isso também é muito importante e muito difícil, forçar as pessoas a sair de casa, mas às vezes, até em termos de alimentação, fazerem tipo (...), por exemplo, na Casa do Povo, (...) em relação à alimentação, haver quem viesse informar as pessoas por causa do sal, por causa das doenças, porque as pessoas não estão receptivas a deixarem de comer...(...) Falta educar as pessoas no aspecto de serem mais saudáveis.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sente que poderá contribuir para essa dinâmica? Como? ○ O que mudava na sua comunidade? Porquê? 	<p>Sim, porque eu leio muito sobre nutricionismo, sobre alimentação saudável, e agora então temos um professor de ginástica ótimo também podia ajudar, ele queria pessoas mais velhas para lá, porque é o que ele diz, há exercícios <i>cárdio</i> que fazem falta para as pessoas se mexerem, eu acho que isso fazia muita falta às pessoas, as pessoas mexerem-se... Está tudo... Aqui nesta aldeia então...</p> <p>A mentalidade das pessoas. Ai, eu acho que esta aldeia então está muito... parou no tempo, parou completamente no tempo. E depois qualquer coisa nova que apareça, as pessoas não aderem, as pessoas não... a gente vê noutras aldeias, eu não vou mais longe, ali em São Manços, qualquer coisa que se faça as pessoas vão todas, que se dêem bem, que se dêem mal, fale mal de um de outro, as pessoas... vai tudo. Aqui, qualquer coisa que se faça, as pessoas não vão (porque aquela foi, porque a outra não foi). É isso é que eu mudava completamente, para as pessoas aderirem a essas coisas. Por exemplo, veio aí um grupo de cantares de Évora, foi meia dúzia de pessoas. Por fora, toda a gente comenta que não há nada na aldeia, porque não existe nada, que isto está uma pasmaceira, depois quando fazem alguma coisa as pessoas não vão. E era isso é que eu mudava completamente. Agora pela Páscoa, por exemplo, o Padre tentou fazer (porque toda a gente comenta “não há permissão, aqui não se faz nada, blá, blá, blá...”), depois quando existe qualquer coisa, vão “3 gatos pingados”. Era isso é que mudava completamente, porque faz falta, porque é uma aldeia que cada vez tem menos pessoas, os velhotes estão a morrer, a geração de minha idade ficamos cá meia dúzia de pessoas, da idade dos meus filhos, sai tudo daqui porque não há nada, não há nada que os prenda aqui, a nível cultural não há nada.</p>
--	--	---

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista; ○ Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação; ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar; ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade; 	Identificação do(a) entrevistado(a) – E3
Dimensão subjectiva do Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que o levou a inscrever-se num CNO/CRVCC? ○ Teve conhecimento de pessoas da comunidade que estivessem na altura a fazer o Processo RVCC? O que lhe transmitiram? 	<p>Para enriquecimento das aprendizagens e para futuramente... podia-me fazer falta para o emprego, para ficar com mais conhecimentos.</p> <p>Sim. Não me lembro... Eu soube disso através de uma professora, e depois incentivou-nos, a mim e aos colegas de trabalho quando foi para fazer... quando foi para o 9º ano fomos várias pessoas, houve uma reunião... já não me lembro bem quem é que descobriu isso... e houve uma reunião em que fomos 20 e tal pessoas que depois mais de metade desistiram. Acabámos por ficar só metade. O 9º ano foi assim. Depois, no 12º, já soube através de uma professora porque nessa altura do 9º ano tinham-nos dito que iria prosseguir para o 12º, depois foi uma professora que aqui andava nas AEC é que nos disse, como ela também dava</p>

		<p>formação lá, é que nos disse que ia começar o processo. E depois nós, eu e mais dois colegas, um trabalhava na Junta e a minha colega de Jardim de Infância fomos inscrever, fomos logo das primeiras pessoas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve conhecimento de algumas pessoas que na altura já tivessem frequentado o Processo RVCC? 	<p>Sim.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trocou algumas impressões com essas pessoas? Qual a influência que essas pessoas tiveram na sua inscrição? Porquê? 	<p>Sim, perguntámos o que era, o que é que tinha de se fazer... mais ou menos como é que funcionava. Foi positiva. Incentivo, incentivaram-nos a fazer, sim.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quando tomou a decisão de “ir em frente” o que pensou? Partilhou com alguém? 	<p>Sim, partilhei com os colegas que também foram, e aqui em casa também, o que é que achavam porque eu achava que era melhor para enriquecer conhecimentos e porque futuramente podia-me fazer falta em termos depois de emprego e progressão na carreira. Essas coisas todas contam, quem tiver mais à frente, passa mais à frente aos outros.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a inscrição, teve algum momento em que pensou voltar atrás? Porquê? 	<p>Não, isso não, porque estava decidida, eu quando tomo uma decisão é muito raro voltar atrás.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como encarou o Processo RVCC quando teve informação concreta sobre o mesmo? 	<p>Encarei bem, pensei que era capaz de ter algumas dificuldades, como há muito tempo que não mexia nada da escola, pensei “ah mas com certeza que vou conseguir, vou pedir alguma ajuda se for necessária, e vou conseguir”. Não me deu assim grandes dificuldades.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como se adaptou às rotinas do Processo? ○ Alterou as suas rotinas diárias? Como? ○ O que sabia sobre o processo RVCC antes da inscrição? ○ O que gostou mais no processo RVCC? O que menos gostou no processo RVCC? 	<p>Tive que alterar um bocadinho as rotinas diárias. Principalmente nos espaços de tempo livre, tive que o ocupar com essas coisas, fazer os trabalhos e tive que dedicar alguma tempo... Tive que fazer alguma alteração mas mais no espaço dos tempos livres.</p> <p>Sabia que tínhamos que apresentar alguns trabalhos que iam ser avaliados e pronto, sabia que era diferente do que o andar à escola, que eram outro tipo de trabalhos que tínhamos que apresentar experiências de vida, coisas que íamos fazer num trabalho e se enquadrava na nossa vida, naquilo que já tínhamos vivido e que sabíamos, e era um trabalho enquadrado nesse aspecto.</p> <p>Eu achei que a parte do 9º ano foi o mais difícil que o 12º ano. Não sei se era porque quando fiz o secundário já estava... já tinha entrado novamente... como havia já muitos anos que tinha parado... não sei se foi por isso... achei que o 9º ano me deu mais trabalho que o outro. No 9º ano também fomos lá a umas sessões, no 12º ano era mais trabalhos, nós trazíamos o trabalho para casa, depois chegávamos lá, apresentávamos o trabalho, a doutora corrigia e depois dizia-nos o que é que tínhamos ali de alterar. Para mim, achei o 9º ano mais difícil que o secundário. Eu gostei do Dossier Pessoal, gostei de estar a falar das coisas da vida, das vivências que tínhamos tido, e também gostei da parte de Matemática porque eu gosto muito de Matemática, gostei muito dessa parte. No 12º ano, o trabalho que eu mais gostei de fazer foi um trabalho sobre o solo, falar nessas coisas da terra, foi o que eu mais gostei. O que gostei menos foi das Tecnologias, não tinha tanta experiência</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pode explicar como se organizou para fazer o processo RVCC? ○ O processo RVCC correspondia ao que estava à espera? Porquê? 	<p>nessa parte.</p> <p>Eu na altura vivia com os meus pais e com os meus filhos, porque eu só casei há 5 anos... Era mais a minha mãe que me ajudava nas tarefas domésticas para eu ter tempo para os trabalhos.</p> <p>Sim. Nós tínhamos tido a informação de que não era muito difícil, e realmente não foi.</p>
Dimensão Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a conclusão do Processo RVCC, como se sentiu a nível pessoal? ○ Identifique algumas mudanças a nível pessoal que experimentou após a conclusão do Processo. ○ Sentiu-se valorizado por outros? Como? ○ Tente definir a “pessoa” que era antes e na “pessoa” que resultou da conclusão do Processo RVCC. Há diferenças? Qual(ais)? ○ Descobriu novas capacidades ou aprendeu a conhecê-las melhor? Porquê? Quais? 	<p>Senti-me... pode-se dizer realizada porque tinha concluído aquilo a que me tinha proposto com sucesso.</p> <p>Não houve assim grandes mudanças, só mais conhecimentos e algumas coisas que já estava esquecida.</p> <p>Sim, por as pessoas onde eu trabalhava, os professores. Eles incentivaram, estavam sempre a incentivar que devia fazer, e a família também.</p> <p>Não, isso não há grandes diferenças, mantém-se.</p> <p>Aprendi a conhecê-las melhor, por exemplo a nível da Matemática, eu gosto, e havia coisas que eu já tinha esquecido e depois lembrei-me outra vez... porque nós quando deixamos uma coisa acabamos por esquecer um bocado... e a nível das tecnologias aprendi muito que eu não sabia nada. Aí foi um grande passo, aprendi muita coisa porque eu não sabia mexer sequer no computador, e depois tive que fazer tudo no computador... Aprendi, aí aprendi muita coisa. No trabalho não utilizo mas cá em casa às</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ (Re)definiu projectos pessoais após a certificação? Quais? 	<p>vezes utilizo, enviam-me coisas do trabalho, enviam-me quase tudo por mail, isso sim, agora no trabalho nunca utilizo.</p> <p>Não, manteve-se tudo.</p>
Dimensão Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ○ No caso de estar empregado, na altura, informou a sua entidade patronal sobre a alteração das suas habilitações? ○ A sua entidade patronal facilitou ou apoiou a realização do seu Processo RVCC? ○ Sentiu reconhecimento pela sua certificação por parte da entidade patronal? ○ Já usava as TIC no trabalho antes da certificação? Se não, passou a utilizar? ○ Tem realizado formação contínua depois de concluir o Processo RVCC? Se sim, em que áreas? Se não, porquê? 	<p>Sim.</p> <p>Sim, facilitou, se fosse necessário faltar facilitavam-nos... quando nós tínhamos que ir... normalmente não era em tempo laboral mas se fosse havia facilidades, podíamos ter um certo limite de faltas.</p> <p>Quer dizer, nós não... Na altura... Agora, a nossa entidade patronal é a Câmara mas quem trabalha directamente connosco é os Agrupamentos, e eles nos Agrupamentos sim, eles valorizam.</p> <p>Não. Nós não trabalhamos com os computadores, é mais nas limpezas e apoio aos miúdos, não tem a ver com os computadores.</p> <p>Sim, em várias. Nós fizemos várias formações, temos feito muitas... este ano não mas... Foram fora do trabalho, fizemos Higiene e Segurança no Trabalho, fizemos Word e Excel... Também fizemos Comunicação Interpessoal... Estas fiz de minha iniciativa. Vinha aqui uma Formadora, juntámos um grupo e fomos mas a escola também tem sugerido. Nos últimos dois anos não fiz por causa do meu filho, mas antes fiz aqueles que me eram</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sentiu-se mais motivado para investir na sua carreira profissional? Porquê? ○ Tem realizado formação fora da empresa? Em que áreas? ○ Sentiu-se valorizado na sua empresa após a certificação? ○ No caso de estar desempregado, conseguiu emprego após concluir a certificação? Se sim, em que área? ○ O Processo RVCC foi importante para si a nível profissional? Porquê? 	<p>sugeridas, às vezes nas férias da Páscoa, no Natal, eles sugerem-nos e nós... sim, costume fazer.</p> <p>Eu motivada até me sinto, o que me desmotiva é o nosso país, porque não conseguimos progredir, estamos parados, isso é que me desmotiva, porque não há progressão.</p> <p>JÁ RESPONDIDO</p> <p>JÁ RESPONDIDO</p> <p>NÃO SE APLICA</p> <p>Sim, também foi. Porque eu estive sempre na esperança de o poder utilizar para progredir na carreira e ainda não perdi essa esperança.</p>
--	---	---

Dimensão familiar	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve algum apoio familiar quando decidiu iniciar o Processo RVCC? ○ Como reagiram os seus familiares quando lhes deu conhecimento da sua decisão de iniciar o Processo RVCC? ○ Teve algum apoio deles durante o Processo? ○ Como reagiram após a certificação? 	<p>Tive.</p> <p>Eles reagiram bem!</p> <p>Tive.</p> <p>Ficaram contentes!</p>
--------------------------	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ A sua família valorizou a sua certificação? Como? ○ Houve algum familiar que também realizou o Processo de RVCC? ○ Partilharam informação, expectativas e resultados do mesmo? ○ Sentiu que os seus filhos se envolveram mais nos seus próprios estudos? ○ Sente-se mais capaz de os ajudar na escola? Porquê? ○ Pode dar um exemplo concreto? 	<p>Sim, ficaram contentes de eu ter conseguido!</p> <p>Não.</p> <p>NÃO SE APLICA</p> <p>Não sei. Acho que sem mantiveram na mesma.</p> <p>Sim, porque havia coisas que eu já não me lembrava... quando foi na parte do 9º ano, e depois comecei a lembrar-me e já conseguia ajudar nalgumas coisas, compreender melhor... Até fui buscar dados aos livros deles.</p>
Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilhou com amigos a conclusão da certificação? Como reagiram? ○ Aumentou a sua rede de relações após a certificação? ○ A sua relação com as outras pessoas da comunidade alterou-se após a certificação? Porquê? 	<p>Sim, reagiram bem, tive amigos que concluíram no mesmo dia, concluímos o processo no mesmo dia.</p> <p>Sim, com aquelas pessoas que andaram lá connosco, ficámos com alguma ligação uns aos outros. Hoje só tenho ligação aos que já conhecia, aos outros perdeu-se.</p> <p>Não. Manteve-se igual.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Depois da certificação passou a desenvolver algum projecto ou actividade na comunidade? ○ Considera que houve algum impacto da certificação na relação com os outros? Qual(ais)? 	<p>Não.</p> <p>Não.</p>
Dimensão Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> ○ A comunidade local teve conhecimento da realização dos Processos RVCC? ○ Como reagiu? ○ Antes da certificação, desenvolveu algum tipo de actividade na comunidade? Se sim, qual? Se não, porquê? E após a certificação? ○ Actualmente, desenvolve algum tipo de actividade junto da comunidade? Porquê? 	<p>Teve.</p> <p>Uns reagiram bem, disseram que fazíamos bem, e houve outros que disseram “andam a fazer aquilo para quê se vão ficar iguais”. Houve várias reacções. Há sempre quem diga... houve quem se inscrevesse e depois desistisse “ah, aquilo não é para mim, ando lá a fazer aquilo para quê, aquilo não serve para nada, agora ando a contar a história da minha vida”.</p> <p>Não, a única coisa é que faço parte ali da Direcção do Centro de Dia e sou sócia, só para ajudar ali às vezes nalgumas actividades que eles fazem mas mais nada. Faço porque gosto e porque têm poucos apoios, nas associações particulares, os apoios são poucos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação cívica: após a certificação, sentiu-se motivado para desenvolver alguma actividade na comunidade? Porquê? ○ Sente que a comunidade valoriza o “regresso à escola” por parte de algumas pessoas adultas? Porquê? ○ Que actividades gostaria de ver dinamizadas na sua comunidade? ○ Sente que poderá contribuir para essa dinâmica? Como? ○ O que mudava na sua comunidade? Porquê? 	<p>Sim, o que fiz foi tentar motivar os outros para fazerem o processo mas não foi com muito sucesso.</p> <p>Alguns valorizam, nem todos. Eu acho que é a mentalidade das pessoas, uns acham que... há pessoas que acham que nada vale a pena, ficam parados no tempo, não evoluem, outros sim, outros valorizam.</p> <p>Esta comunidade está muito envelhecida, É UMA TERRA QUE AS PESSOAS NOVAS foram quase todas embora, era bom que houvesse... para pedirmos actividades para os mais novos, não os há. Os idosos, há algumas coisas, mas infelizmente gostava que se conseguisse motivar as pessoas para não saírem daqui mas para isso era preciso oferecer condições de vida, emprego... senão torna-se complicado.</p> <p>Não sei.</p> <p>Eu acho que fazia falta em termos de saúde, nós estamos um bocadinho mal... temos enfermeira uma vez por semana, é muito pouco porque sendo uma comunidade muito idosa, necessitava de um serviço de enfermagem pelo menos 3 vezes por semana, e médico também necessitávamos mais... eu acho que em termos de saúde devia modificar um bocadinho, precisávamos de mais assistência. Gostava que houvesse mais</p>
--	---	---

		condições de vida para as pessoas mais novas se manterem. As crianças são poucas, e agora não há creche, não há escola, os poucos que têm filhos também são obrigados a mudar de terra porque todas essas coisas contam.
--	--	--

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista; ○ Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação; ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar; ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade; 	Identificação do(a) entrevistado(a): E4
Dimensão subjectiva do Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que o/a levou a inscrever-se num CNO/CRVCC? ○ Teve conhecimento de pessoas da comunidade que estivessem na altura a 	<p>Como andei na escola só até à 4ª classe e os meus pais tinham poucas possibilidades de me levarem para Évora porque nós habitamos numa aldeia, e havia dificuldade nos transportes, e os meus pais optaram por me pôr a trabalhar no campo, e não me aproveitaram para estudar mais, no tempo era rentável os filhos saírem da 4ª classe e irem logo trabalhar. E foi isso que me aconteceu, com muita pena minha que eu gostava de ter estudado mais mas aconteceu ter que ir logo para o trabalho do campo e não ter tido muitas possibilidades de estudar, para ir mais além. O que me levou a inscrever foi gostar de aprender mais, e vejo que sem estudos nunca se pode ir muito além, e gostar de rever matérias e aprender coisas novas.</p> <p>Sim, tive conhecimento de algumas pessoas que</p>

	<p>fazer o Processo RVCC? O que lhe transmitiram?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Teve conhecimento de algumas pessoas que na altura já tivessem frequentado o Processo RVCC? ○ Trocou algumas impressões com essas pessoas? Qual a influência que essas pessoas tiveram na sua inscrição? Porquê? ○ Quando tomou a decisão de “ir em frente” o que pensou? Partilhou com alguém? ○ Após a inscrição, teve algum momento em que 	<p>fizeram o RVCC, nunca tínhamos falado em pormenor o que é que isso era, e eu pensei em ir experimentar a ver se aprendia mais qualquer coisa. Transmitiam-me que aprendiam sempre mais e fazia falta aprender mais, e que gostavam do que estavam a fazer, e então eu optei por experimentar também porque era a única possibilidade de tirar mais além da 4ª classe.</p> <p>Tive conhecimento de algumas mas como aqui é um meio pequeno também não dá para ter contacto com muita gente mas tive conhecimento.</p> <p>Troquei algumas impressões mas não sabia bem exactamente aquilo que me ia a esperar. Pensei que era tudo muito mais difícil ainda, por causa da minha distância de escola dos anos que passaram. Essas pessoas também tiveram alguma influência mas como eu gosto de aprender coisas novas, então motivei-me também.</p> <p>Partilhei com o meu marido que era a pessoas que estava mais próxima de mim, como é que iríamos fazer as tarefas de casa e tirarmos esses bocados, e também dependia do meu trabalho, dos meus horários de trabalho, dos meus turnos, gostava de conseguir, não esquecer o que tinha a fazer no trabalho da casa e conciliar os horários de acordo com essa escola que fiz.</p> <p>Não, nunca tive assim um momento desses, só pensei se não conseguiria, como a distância dos anos já eram tantos que eu não frequentava e não conseguiria chegar mais além porque via nalguns</p>
--	--	--

	<p>pensou voltar atrás? Porquê?</p> <p>○ Como encarou o Processo RVCC quando teve informação concreta sobre o mesmo?</p> <p>○ Como se adaptou às rotinas do Processo?</p> <p>○ Alterou as suas rotinas diárias? Como?</p> <p>○ O que sabia sobre o processo RVCC antes da inscrição?</p> <p>○ O que gostou mais no processo RVCC? O que menos gostou no processo RVCC?</p>	<p>colegas que eram mais novos do que eu que tinham tido outra aprendizagem e conseguiam sempre mais.</p> <p>Pensei em fazer o melhor que eu podia e sabia. Gostava de quando ia já ter uma ideia mais ou menos definida daquilo que ia fazer, acontecia no momento e eu tinha que dar no momento, às vezes já com muito trabalho em cima e não conseguia expressar bem às vezes em certas situações, em que eu poderia desenvolver melhor, com a cabeça mais limpa um bocadito.</p> <p>Adaptei-me bem, achei que na medida do possível conseguimos todos, em termos de horário, fazermos o melhor que podíamos e sabíamos, de acordo também com quem estava a ensinar.</p> <p>Um bocadinho... Eu habito num meio pequeno e até gostei muito da companhia uns dos outros, de terem ideias diferentes, gostei muito, não alterei nada, até pelo contrário, fez-me muito bem à cabeça.</p> <p>Ouvia ideias mas definitivamente mesmo o que é que era... ouvia as colegas, duas ou três comentarem que era bom.</p> <p>O que menos gostei não me lembro... lembro-me de ter gostado de tudo, tentar empenhar-me a ver se fazia alguma coisa de jeito. Falava-se sobre várias coisas, cada um punha a sua ideia das experiências que tinham ao longo da vida, das formações, tudo o que já tinha feito. Para mim, não tenho assim nada que me tivesse deixado triste nem nada... Gostei de tudo e gostava de ter continuado mais, pelo menos até à equivalência do 9º ano.</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pode explicar como se organizou para fazer o processo RVCC? ○ O processo RVCC correspondia ao que estava à espera? Porquê? 	<p>Tentei organizar-me a mim mas também tive a ajuda do meu marido e do meu filho. Eles também me passaram um bocadinho da aprendizagem deles porque também um bocadinho a eles.</p> <p>Pois, uma ideia fixa do que era eu não tinha, nunca tinha frequentado mas corresponde, sim, correspondeu ao que eu estava à espera, e com a ajuda dos professores. Foram muito bons.</p>
Dimensão Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a conclusão do Processo RVCC, como se sentiu a nível pessoal? ○ Identifique algumas mudanças a nível pessoal que experimentou após a conclusão do Processo. ○ Sentiu-se valorizado por outros? Como? ○ Tente definir a “pessoa” que era antes e na “pessoa” que resultou da conclusão do Processo RVCC. Há diferenças? Qual(ais)? ○ Descobriu novas capacidades ou aprendeu a conhecê-las melhor? Porquê? Quais? 	<p>Senti... sentia-me melhor e podia falar sobre outras coisas que tinha conseguido aprender, sentia-me mais valorizada.</p> <p>Tudo aquilo que nós aprendemos é com valor, com empenho e gosto de aprender. Senti-me bem e mais gostaria de aprender mas... é assim... é tudo muito longe.</p> <p>Senti-me mais valorizada, sim, porque é bom a gente sentir empenho nalguma coisa que nos possa ajudar a ver um bocadinho mais além.</p> <p>A pessoa que era antes era uma pessoa que não fazia grandes ideias do que é que se ia passar porque nunca tinha passado. A pessoa que ficou depois, embora não tenha aprendido muito, mas dentro dos possíveis acho que cheguei um bocadinho mais além, com a idade que eu tenho (...) ao menos sempre aprendi mais umas coisinhas novas... Olhava para o computador e não me dizia nada porque, lá está, não tinha ainda encaixado na minha cabeça porque isto é as novas tecnologias e a gente tem de empenhar-se um bocadinho para perceber “Isto é o quê??? Deixa lá experimentar!”</p> <p>Descobri e aprendi. Como nos computadores, consegui falar com as minhas amigas que estão a muitos kms de distância e consigo vê-las, e antes</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ (Re)definiu projectos pessoais após a certificação? Quais? 	<p>só pelo telefone, gastava-se montes de dinheiro... isso é uma mais valia, a gente ter um filho fora ou alguém de família... é impensável que isto valesse tanto a pena.</p> <p>Gostava de ter aprendido mais ainda, sim gostava de ter ido mais além, mas depois também como acabou, nós aqui também éramos poucas, também estamos longe da cidade, não há sempre transportes, juntávamos 4/5 colegas, depois é os turnos, é o trabalho... se tivesse mais próxima eu acho que não tinha perdido essa oportunidade de ir um bocadinho mais.</p>
Dimensão Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ○ No caso de estar empregado, na altura, informou a sua entidade patronal sobre a alteração das suas habilitações? ○ A sua entidade patronal facilitou ou apoiou a realização do seu Processo RVCC? ○ Sentiu reconhecimento pela sua certificação por parte da entidade patronal? ○ Já usava as TIC no trabalho antes da certificação? Se não, passou a utilizar? ○ Tem realizado formação contínua depois de concluir o Processo RVCC? 	<p>Sim, informei porque eu quando fui para aquele emprego tive que apresentar o CV, a minha entidade sabia a escolaridade que eu tinha, fiz várias formações dentro das minhas condições literárias, e depois tive que aconselhar com a entidade patronal se me podia dar, consoante os horários, se eu podia entrar nesses turnos onde havia esses horários para poder aprender mais e concordou.</p> <p>Sim, concordou e apoiou.</p> <p>Sim, senti, houve reconhecimento. Disseram que era uma mais valia para eles como para nós, ficaram contentes.</p> <p>Não, não usava. No trabalho ainda não estamos... pronto, utilizam mas é a parte mais do escritório, eu estou mais na parte do internato... De momento, ainda escrevemos as ocorrências no livro mas não irá demorar muito tempo que tenhamos de escrever no computador. Sinto-me capaz de fazer isso.</p> <p>Tenho feito várias formações através da entidade patronal dentro da área em que eu trabalho,</p>

	<p>Se sim, em que áreas? Se não, porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sentiu-se mais motivado para investir na sua carreira profissional? Porquê? ○ Tem realizado formação fora da empresa? Em que áreas? ○ Sentiu-se valorizado na sua empresa após a certificação? ○ No caso de estar desempregado, conseguiu emprego após concluir a certificação? Se sim, em que área? ○ O Processo RVCC foi importante para si a nível profissional? Porquê? 	<p>Geriatria, Serviços Gerais.</p> <p>Sim, claro, senti-me mais motivada. Porque as minhas ideias começaram a ser outras e acho que vale a pena sempre aprender, senti-me mais motivada, pensei que o patrão me iria dar mais um reconhecimento “ela já tem esta idade mas ainda tem força para aprender mais alguma coisa”. E é bom para todos.</p> <p>Em tempos nós tínhamos que sair para ir fazer a formação, a escolas e isso... agora como já somos 20 e tal funcionárias, a entidade patronal para conciliar os turnos com os horários dos professores, tem tentado fazer... vir cá a formação...</p> <p>Sim.</p> <p>Sim, foi importante porque um dia que ponham lá as tecnologias lá no Internato, que as funcionárias tenham que... já é uma mais valia</p>
--	--	---

Dimensão familiar	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve algum apoio familiar quando decidiu iniciar o Processo RVCC? ○ Como reagiram os seus familiares quando lhes deu conhecimento da sua decisão de iniciar o Processo RVCC? 	<p>Sim, tive o apoio do meu marido e do meu filho.</p> <p>Eles reagiram bem, nunca houve assim nada de problemas em casa por causa disso.</p> <p>Sim, algumas coisas eles ajudaram-me.</p>
--------------------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve algum apoio deles durante o Processo? ○ Como reagiram após a certificação? ○ A sua família valorizou a sua certificação? Como? ○ Houve algum familiar que também realizou o Processo de RVCC? ○ Partilharam informação, expectativas e resultados do mesmo? ○ Sentiu que os seus filhos se envolveram mais nos seus próprios estudos? ○ Sente-se mais capaz de os ajudar na escola? Porquê? ○ Pode dar um exemplo concreto? 	<p>Ficaram contentes e disseram-me “pena que não continues”.</p> <p>Sim, tenho um sobrinho que também gostou muito, a minha madrinha “agora andas a aprender, ainda bem, vais ter força e vais conseguir”. Também gostaram muito.</p> <p>Sim, o meu marido também fez.</p> <p>Sim, partilhámos muitas, sentávamos à mesa e cada um tentava pôr as (...) que sentia que devia de perguntar ao outro, como é que fazia, como é que não fazia.</p> <p>Ele envolveu-se e tentou ajudar-me. Nos dele, por acaso, naquele ano foi o ano em que estive mais desenvolvido, porque ainda houve ali uns anos tremidos mas naquele ano foi o mais desenvolvido para ele.</p>
Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilhou com amigos a conclusão da certificação? Como reagiram? ○ Aumentou a sua rede de relações após a certificação? 	<p>Sim, partilhei com amigos, dúvidas que tínhamos... Não reagiram mal... Não disseram assim nada que me faça pensar... Ficaram contentes, sim.</p> <p>Sim, aumentou, porque nós como vivemos assim um bocadinho distantes... ficámos mais colegas, juntámos, íamos a Évora, ficou mais amizade... nunca esquecemos “fui com aquela pessoa e a outra”, ficou aquele grupinho... a amizade entre nós... Se não fosse isso, possivelmente não iria ser aquele contacto tão grande...</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ A sua relação com as outras pessoas da comunidade alterou-se após a certificação? Porquê? ○ Depois da certificação passou a desenvolver algum projecto ou actividade na comunidade? ○ Considera que houve algum impacto da certificação na relação com os outros? Qual(ais)? 	<p>Não, não se alterou só que eu comecei a ver as coisas com outro desenvolvimento, que é preciso ajudar mais as pessoas das comunidades porque isso também faz parte da nossa vida... Somos cidadãos... temos de ajudar mais onde habitamos... Ajudar uns aos outros...</p> <p>Desenvolvi... uma no em que pensámos em fazer uma festa, fui ajudar na festa, tentei com a entidade (patronal) ter esse fim de semana para poder ajudar mais alguma coisa, e sempre que há assim alguns eventos, desde que eu esteja disponível, tento sempre ajudar mais... comecei a ver as coisas de outra forma...</p> <p>Por exemplo, com colegas de trabalho... eles diziam-me “ainda bem que conseguistes ir mais além” mas nunca notei nada de anormal...</p>
Dimensão Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> ○ A comunidade local teve conhecimento da realização dos Processos RVCC? ○ Como reagiu? 	<p>Sim, a comunidade teve conhecimento porque sabiam, poderiam ir fazer a inscrição... tiveram conhecimento sim... podia ter havido um bocadinho mais de publicidade sobre isso...</p> <p>Reagiram como eu, pensaram que era tudo muito mais difícil porque já tinham deixado a escola há muito tempo e depois tinham que ir reviver e pensaram que não iam fazer nada de jeito.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Antes da certificação, desenvolveu algum tipo de actividade na comunidade? Se sim, qual? Se não, porquê? E após a certificação? ○ Actualmente, desenvolve algum tipo de actividade junto da comunidade? Porquê? ○ Participação cívica: após a certificação, sentiu-se motivado para desenvolver alguma actividade na comunidade? Porquê? ○ Sente que a comunidade valoriza o “regresso à escola” por parte de 	<p>Não me recordo de ter desenvolvido... quer dizer, ajudava com várias colegas em certas actividades... assim sozinha eu ter tido aquela iniciativa, não... Porque há assim aquelas tradições que a gente ajuda aqui na terra e é sempre aos grupos... eu ajudava e continuo, mais ainda.</p> <p>Nas Festas tento oferecer-me sempre para alguma coisa que eu possa ajudar... nas festas da tradição da aldeia... hou um tempo que não houve, antes havia muitas, depois deixou de haver mais e agora voltámos outra vez... Nas procissões que fazemos uma vez por ano, algumas coisas para a Igreja também tento ajudar, onde trabalho também nas actividades com os idosos, também ajudo muito porque às vezes as funcionárias é que fazem... por exemplo agora em Outubro é o mês do idoso e nós tentamos sempre organizar qualquer coisa com a animadora para eles não estarem tristes... nós ajudamos aquela pessoa a fazer aquelas actividades e o convívio entre as funcionárias... já temos feito várias coisas...</p> <p>Por acaso hoje até andei a falar com uma colega sobre ideias novas agora para desenvolvermos para o mês do Idoso, e é como lhe digo, é sempre mais no ponto onde eu trabalho para ajudar também a outra colega, o curriculum dela (animadora) também vale com quem está ao lado a ajudar, porque ela tem ideias, nós também temos, e depois de acordo com todas as ideias às vezes também nos ajuda, mas agora neste momento estou a ajudar mais onde trabalho.</p> <p>Não sei responder muito bem porque o pessoal cada vez aqui é menos, (...) não sei o que é que as</p>
--	--	--

	<p>algumas pessoas adultas? Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Que actividades gostaria de ver dinamizadas na sua comunidade? ○ Sente que poderá contribuir para essa dinâmica? Como? ○ O que mudava na sua comunidade? Porquê? 	<p>pessoas pensam...</p> <p>Ao menos as tradições que nós estávamos habituadas antes que não se perdessem... gostava que a escola reabrisse para que não fossem 30 crianças com uma professora... dividia-se mais o mal pelas aldeias... penso que a aprendizagem com menos alunos também vai mais além... é impossível que às vezes uma pessoa sozinha consiga dar a volta àquelas crianças todas... deve ser um bocado difícil, imagino. Gostava que a Torre evoluísse, quanto mais melhor, que não se perdessem estes pontos porque a Torre é uma aldeia bonita e que podia estar mais desenvolvida, e sem crianças e sem turismo... que houvesse pessoas novas, a viver, visitar, que se desenvolvesse mais nesses pontos assim... não há mais população... que viesse gente de fora para cá.</p> <p>Conforme as minhas possibilidades, dentro do que eu puder...</p> <p>Neste momento, a Torre até está a desenvolver um bocadinho... tentava pôr aqui uma fábrica, desenvolver postos de trabalho aqui ao redor... para que houvesse mais movimento, mais gente nova, só há idosos, crianças poucas e cada vez menos, gostava que viesse mais gente para se fixar, porque já há muita casa vazia, aquelas de pessoas que talvez as vendessem para que as habitassem, à renda, que viesse gente nova... mas é assim, como não há escola, quem é que quer vir para aqui? Também compreendo... É um bocado o estudo dos presidentes...</p>
--	--	---

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista; ○ Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação; ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar; ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade; 	Identificação do(a) entrevistado(a): E5
Dimensão subjectiva do Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que o levou a inscrever-se num CNO/CRVCC? ○ Teve conhecimento de pessoas da comunidade que estivessem na altura a fazer o Processo RVCC? O que lhe transmitiram? 	<p>Foi mais uma forma de me realizar pessoalmente, não foi para arranjar trabalho porque na altura estava empregada. Se isso hoje me vai ajudar para um novo emprego, isso não sei mas ainda não consegui nada.</p> <p>Sim. Se calhar foi tudo mais por causa da realização pessoal... está tudo a trabalhar, que eu saiba. Não sei se estão pelo desemprego mas que estão a trabalhar estão. Não me transmitiram nada...anteriormente eu já tinha feito o Processo do 9º ano e já conhecia o processo e quando me falaram que iria haver o processo na Torre para o 12º ano (...) pensei que tinha de continuar, e por isso já conhecia, não foram eles que me transmitiram porque eu já estava dentro de forma que era feito...</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve conhecimento de algumas pessoas que na altura já tivessem frequentado o Processo RVCC? ○ Trocou algumas impressões com essas pessoas? Qual a influência que essas pessoas tiveram na sua inscrição? Porquê? ○ Quando tomou a decisão de “ir em frente” o que pensou? Partilhou com alguém? ○ Após a inscrição, teve algum momento em que pensou voltar atrás? Porquê? ○ Como encarou o Processo RVCC quando teve informação concreta sobre o mesmo? 	<p>Aqui na aldeia não.</p> <p>Não, aqui na aldeia não... isso também tem a ver com o facto de a gente estar a trabalhar fora e só chegar à noite. Vamos sabendo novidades pelos sítios onde vamos trabalhando, com as pessoas com quem lidamos durante o dia, durante a semana... é assim que a gente faz... porque quando chegamos a casa (...) já é tarde e depois não temos contacto com as pessoas da aldeia...</p> <p>Partilhar, partilhar só com a família. Para eles era indiferente...pensei que tinha de fazer e fui...</p> <p>Não... Porque a gente quando tem uma idade já pensa de uma determinada maneira... “não fiz, vou fazer”... é um pouco diferente... Quando somos novos pensamos “não faço hoje, faço amanhã...</p> <p>Um desafio. A vida só vai para a frente se tivermos desafios... A vida põe-nos entraves e nós temos que os passar, não é? Para mim foi uma espécie de jogo... Pensei que tinha de fazer e fiz...</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como se adaptou às rotinas do Processo? ○ Alterou as suas rotinas diárias? Como? ○ O que sabia sobre o processo RVCC antes da inscrição? ○ O que gostou mais no processo RVCC? O que menos gostou no processo RVCC? ○ Pode explicar como se organizou para fazer o processo RVCC? (respondido na parte das rotinas) 	<p>Bem... Sempre que temos um bocadinho vai-se fazendo. Às vezes não é preciso estar a fazer aquilo já, deixa-se para mais tarde. Aquilo está sempre ali, o computador aberto a gente chega lá começa a fazer... Depois vai fazendo outra coisa... Naquela altura tinha a minha filha bebé... vai-se fazendo outra coisa e pensando naquilo... Fui fazendo, fui fazendo, fui fazendo e fiz aquele moitão de páginas todas...</p> <p>Não, nada. Fiz tudo normal. É como as pessoas que têm o tricot para fazer nos tempos livres... e eu era no computador...</p> <p>Antes de fazer a inscrição no 12º já sabia como era o 9º ano. Do 9º ano foi porque a fábrica mandou-me para lay-off e disseram-me que eu podia receber mais alguma coisa, se entrássemos num processo de validação de competências ganhávamos o ordenado praticamente inteiro... calhava-me bem... e então eu entrei logo no Processo, em vez de ir trabalhar ia para o Processo.</p> <p>Acho que levei tão bem aquilo que não me importei de fazer nada. Nessa altura, no 9º ano, só não gostei daquela matéria... aulas de refrigeração, isso é que eu não gostei mas isso já não fazia parte do Processo, era à parte, isso é que eu não gostei. Tirando o resto, gostei... Tinha aulas também de Inglês... já não me lembro se foi no 9º ano ou no 12º mas sei que tivemos aulas de TIC, de Informática, as primeiras informações sobre o computador e essas coisas, EXCEL e WORD... Já foi há muito tempo e já não consigo explicar pormenorizadamente como foi... a mim não me custou. Não sei se era pela disposição mas correu bem... Naquela altura, à partida achei que não ia fazer falta, até agora também</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ O processo RVCC correspondia ao que estava à espera? Porquê? 	<p>ainda não me fez falta pelo que estou a constatar no desemprego, vamos a ver agora daqui para a frente... Achei que era importante fazer, para mim.</p> <p>Para mim, correspondeu. Uma pessoa quando está disposta a fazer, mesmo que não seja a melhor coisa do mundo, mas se a gente se sente realizada... (...)</p>
Dimensão Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a conclusão do Processo RVCC, como se sentiu a nível pessoal? ○ Identifique algumas mudanças a nível pessoal que experimentou após a conclusão do Processo. ○ Sentiu-se valorizado por outros? Como? ○ Tente definir a “pessoa” que era antes e na “pessoa” que resultou da conclusão do Processo RVCC. Há diferenças? Qual(ais)? ○ Descobriu novas capacidades ou aprendeu a conhecê-las melhor? Porquê? Quais? 	<p>Realizada.</p> <p>Ainda estou à espera...</p> <p>Não, não... Também não era para acenar e dizer “já cá tenho a bandeira”... não, não foi para isso. Não estou à espera que ninguém me dê os parabéns. Recebi os parabéns dos colegas do curso, isso é normal.</p> <p>Exactamente o mesmo. Não há diferenças. Uma pessoa se tem um jeito de ser não vai mudar só porque ganhou alguma coisa... As habilitações são da pessoa, não é o que vem de fora que deve mudar a pessoa. A pessoa tem de ser dentro para fora.</p> <p>Eu aprendi a conhecê-las melhor, coisas que eu pensava que não sabia. Porque a gente no dia a dia... tudo passa despercebido... e depois quando falamos de certas competências a pessoas que percebem delas... quando essas pessoas nos dizem “então você tem estas</p>

		<p>competências, só não sabe que as tem” aí é que a gente fica saber que ao longo da vida há certas coisas que nos passam ao lado... Isso é que para mim... Posso dar um exemplo, uma coisa tão mínima... nas áreas de TIC, Sociedade, Cidadania por exemplo... a gente escrevia, escrevia, escrevia e depois tínhamos não sei quantos créditos e chegávamos às páginas tantas e pensávamos que não tínhamos nada, não tinha os créditos suficientes para ser valorizada nessa área... e depois a professora que estava com o meu processo lia e depois dizia-me “você tem cá tudo”... quer dizer, passava-me muita coisa despercebida... estava a fazer aquilo e pensava que não tinha capacidade... lembro-me do caso de Cidadania, lembro-me do caso de TIC, de Inglês... cheguei ao fim e a professora disse-me “Olhe, tomara que muitos como você tivessem passado por cá”. E eu disse “Então? Eu só escrevi quem era, o que sou e o que fazia” E ela disse “Pois mas tomara muitos escreverem como você escreveu de si”. E eu disse “Obrigada”! Deixei a escola com os meus 16, 17 anos, e já tinham passado 30 anos... já não lembrava de tudo... Já está feito!</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ (Re)definiu projectos pessoais após a certificação? Quais? 	<p>Ainda não pensei em mais nada mas gostava de fazer qualquer coisa... no Centro de Emprego não dá para fazer mais nada, só nos mandam para formações que não nos diz nada... por exemplo, propuseram-me uma formação que aquilo é para quem está desempregada, completamente, que não tem família, não tem filhos... garantem trabalho mas é onde eles quiserem, é preciso ter disponibilidade total, total, total... mas eu gostava mais de tirar Informática, qualquer coisa relacionada com papelada, mexer e organizar papeladas... uma coisa dessas que desse para mexer qualquer coisa...</p>

<p>Dimensão Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ No caso de estar empregado, na altura, informou a sua entidade patronal sobre a alteração das suas habilitações? ○ A sua entidade patronal facilitou ou apoiou a realização do seu Processo RVCC? ○ Sentiu reconhecimento pela sua certificação por parte da entidade patronal? ○ Já usava as TIC no trabalho antes da certificação? Se não, passou a utilizar? ○ Tem realizado formação contínua depois de concluir o Processo RVCC? Se sim, em que áreas? Se não, porquê? ○ Sentiu-se mais motivado para investir na sua carreira profissional? Porquê? ○ Tem realizado formação fora da empresa? Em que áreas? 	<p>Sim.</p> <p>Não.</p> <p>Eles não ligaram muito... Aquilo já havia um processo para desmontar metade da fábrica, por isso, como eu houve muitos que vieram embora...</p> <p>Já, aquilo eram tudo máquinas computadorizadas... Por isso é que eu digo, eu gostava de aprender mais...</p> <p>Não, nunca mais fiz nada... Não há nada neste momento no Centro de Emprego que eu possa fazer...</p> <p>Não... Não senti... Porque a minha carreira profissional era a fábrica... acabou a fábrica e agora tive que arranjar um novo emprego... a minha profissão agora é a que vier. Não é dizer assim “não tenho capacidades para fazer isto ou aquilo”... agora é o que encontrar. Eu também nunca pensei em trabalhar com miúdos e agora estou a trabalhar com miúdos! Estive tantos anos a trabalhar com uma máquina, e agora estou a trabalhar com crianças...</p> <p>Não... Na escola também não, acho muito mal...pelo menos quem está escola que tenha formação dois ou três dias... Porque a escola faz bem em ir buscar as pessoas ao desemprego mas depois há pessoas que não sabem lidar com os miúdos... Os pais também deviam passar pela escola para saberem o trabalho que dá... Um dia por semana, um de cada vez... Não é fácil porque é numa altura em que eles estão a sair da creche, vão para a</p>
-------------------------------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sentiu-se valorizado na sua empresa após a certificação? (JÁ RESPONDIDO) ○ No caso de estar desempregado, conseguiu emprego após concluir a certificação? Se sim, em que área? (JÁ RESPONDIDO) ○ O Processo RVCC foi importante para si a nível profissional? Porquê? 	<p>primária... é um processo rápido. É preciso atenção e carinho que alguns miúdos não têm... É preciso apoio e muita dedicação...</p> <p>Não, foi importante a nível pessoal, mesmo pessoal.</p>
--	---	---

Dimensão familiar	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teve algum apoio familiar quando decidiu iniciar o Processo RVCC? ○ Como reagiram os seus familiares quando lhes deu conhecimento da sua decisão de iniciar o Processo RVCC? ○ Teve algum apoio deles durante o Processo? ○ Como reagiram após a certificação? ○ A sua família valorizou a sua certificação? Como? ○ Houve algum familiar que também realizou o Processo 	<p>Nem apoio nem desapoio... Isto aqui quem apoio fica calado, quem desapoia fica calado...</p> <p>Reagiram bem... não houve cá espiga nenhuma.</p> <p>Sim, às vezes perguntava qualquer coisa e eles diziam-me... para tirar dúvidas.</p> <p>Ficaram de boca calada, não disseram nada.</p> <p>Não, isto era para mim, não era para mais ninguém... Valorizei-me a mim própria, não estou à espera dos outros.</p> <p>Acho que o meu irmão fez mas não sei se acabou ou não... a minha cunhada fez mas não sei até onde é que ela foi. Mas também foi nessa altura. Não sei se ela acabou o 6º</p>
--------------------------	---	---

	<p>de RVCC?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Partilharam informação, expectativas e resultados do mesmo? ○ Sentiu que os seus filhos se envolveram mais nos seus próprios estudos? ○ Sente-se mais capaz de os ajudar na escola? Porquê? ○ Pode dar um exemplo concreto? 	<p>ano e depois foi para o 9º... Ela é mais velha que eu... Não sei se ela acabou.</p> <p>Não, não havia vagar para isso.</p> <p>Não, era ela muito preguiçosa para estudar... quando eu ia estudar, ela tinha de ir estudar também.</p> <p>Enfim, para ensinar a minha na escola hoje tive de ir pesquisar muito na Internet e consegui. O ensino está muito diferente daquilo que era antigamente, e então eu tinha que pesquisar muito e ler muito para poder ensinar a minha filha, por exemplo na Matemática. A Matemática está muito, muito diferente... A maneira como a gente aprendeu... a gente aprendia por parcelas... eles aprendem por expressões, decompõem o número e depois então é que somam e a gente não, tínhamos a parcelas... tive de ir à Internet saber como era a multiplicação, adição e a subtração porque é tudo muito diferente... tive de ir pesquisar para continuar a ensiná-la. Qualquer dia vou ter que fazer o mesmo com a outra minha filha (...).</p>
Dimensão Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partilhou com amigos a conclusão da certificação? Como reagiram? ○ Aumentou a sua rede de relações após a certificação? 	<p>Sim, com as pessoas com que trabalhava, com amigos. Sim, uma ou outra colega que me disseram “Então, já fizeste?”... e depois havia algumas que diziam “Ah, se calhar também vou fazer”.</p> <p>Conheci outras pessoas, quando foi na altura da apresentação no final do trabalho, sim conheci outras pessoas. Cumprimentamo-nos, dizemos “Olá, como estás, está tudo bem?” Mas pronto, a gente só se conheceu ali uns 10 minutos, um quarto de hora... Por acaso, conheci um senhor que já o conhecia da escola mas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ A sua relação com as outras pessoas da comunidade alterou-se após a certificação? Porquê? ○ Depois da certificação passou a desenvolver algum projecto ou actividade na comunidade? ○ Considera que houve algum impacto da certificação na relação com os outros? Qual(ais)? 	<p>fiquei com aquela dúvida se seria ou não... Depois encontrámos ali, trabalha nas Finanças... quando vou às Finanças cumprimentamo-nos...</p> <p>Não, continuou tudo igual...</p> <p>Não, às vezes participo nos eventos que eles fazem, umas discussõezitas, assim todos juntos, participo nas actividades que a Junta faz, numa caminhada... Participava onde calhava... também mudámos de Presidente, isto já estava numa desgaste com o outro... às vezes precisa-se de mudar... se calhar até precisávamos de mudar...</p> <p>Não, já fazia igual...</p>
Dimensão Comunitária	<ul style="list-style-type: none"> ○ A comunidade local teve conhecimento da realização dos Processos RVCC? ○ Como reagiu? (respondeu na anterior) ○ Antes da certificação, desenvolveu algum tipo de actividade na comunidade? Se sim, qual? Se não, porquê? E após a certificação? 	<p>Teve, nessa altura até tiveram uma boa participação não estava à espera de ter tantos a quererem fazer... Quando cheguei no primeiro dia vi tanta gente...ainda desistem todos (pensei eu, na brincadeira)... Começam muitos mas depois acabam por não fazer nada...</p> <p>Antes não... agora com desemprego as pessoas têm sempre de fazer qualquer coisa mais útil... mas depois também tem uma coisa, o desemprego está-nos sempre a puxar para isto e para aquilo... Quer dizer, estamos em casa mas não estamos em casa... Há os cursos, os POCS... se calhar, é</p>

		<p>assim... pode ser que mexa alguma coisa... as pessoas saem, vão para os cursos... por exemplo, agora há uns jovens que estão a fazer um curso no Centro (Centro de Formação do IEFP), devem ser uns 4 ou 5, estão a estudar ainda, depois também há aqueles pessoas dentro dos 40, 50 anos, como eu... se a gente está a fazer lá, não pode estar aqui a fazer nada... ao fim de semana é tratar da casa, da roupa... e não conseguimos fazer nada...</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Actualmente, desenvolve algum tipo de actividade junto da comunidade? Porquê? 	<p>Não, por causa desta questão do tempo... A gente sai daqui às 8.30h, fico logo no trabalho, depois venho para casa às 18.30h/19h e está o dia feito... depois ainda tenho de ser explicadora... agora por exemplo, as minha colegas disseram-me assim: “Então as tuas filhas não têm explicador?” - E eu disse “Não, a explicadora é a mãe. Porque é que eu hei-de pagar explicadores se eu posso ajudar?” Não vou pagar a um explicador...</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação cívica: após a certificação, sentiu-se motivado para desenvolver alguma actividade na comunidade? Porquê? 	<p>Não, não... se há alguma coisa, eu se puder participo... não sou aquela pessoa que toma iniciativa... não me excludo da comunidade mas também não fico de fora...</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sente que a comunidade valoriza o “regresso à escola” por parte de algumas pessoas adultas? Porquê? 	<p>Naquela altura estavam todos motivados e acho que até valorizaram muito o trabalho... mas depois há sempre aqueles que dizem que não... sabe, o português é muito invejoso, é um mal que a gente tem... Naquela altura havia uns que diziam “Porque é que eles andam a fazer aquilo?” No fundo alguns até acharam que as pessoas não iam conseguir, discriminaram a dizer que não servia para nada... mas se calhar até gostavam também de fazer e não tiveram capacidade para o fazer. Porque a</p>

	<p>gente sabe “quem desdenha quer comprar”...</p> <p>Desporto, principalmente aproveitar aquele campo de futebol, fazer mais actividades físicas aí para os velhotes... Levar as bolas, as bicicletas e depois vamos caminhar... Faz falta, há aí pessoas com vontade de caminhar e andar... devíamos ter aqui mais... até porque o Presidente da Junta... já falámos sobre isso, para as pessoas que estão no Lar de Idosos, precisávamos de caminhar, de uma pista à volta da aldeia para eles caminharem, não precisavam de fazer o caminho todo, acho eu... O campo de futebol podia ser aproveitado para isso... Agora estão a começar novamente com o Grupo Desportivo...</p> <p>Participar, isso participo... a gente já estamos habituadas a isso... temos além os aparelhos e agora nas férias é logo para onde a gente vai...</p> <p>Se pudesse fazia a pista, se fosse eu já a tinha feito e dinamizava o atletismo... se pudesse mudava as pessoas (...) mas isso á não podia... as pessoas já estão muito idosas, os jovens já abalaram daqui, já estão a viver noutros sítios, se formos a ver as idades, de 1 ano até aos 15 anos se calhar juntamos aí meia dúzia de moços... Já houve um tempo em que tínhamos a aldeia cheia de pessoas, se mais casas tivéssemos, mais pessoas aqui estavam, isto foi na altura em que se abriram esses canais do Alqueva, para a rega, nessa altura tínhamos a aldeia cheia de pessoas, foi bom, havia muito movimento... nessa altura a aldeia desenvolveu-se mais depressa, a parte da restauração também, na altura eram 4 cafés e estavam sempre cheios... agora já só são 3... agora o que tínhamos de fazer era arranjar meios e reestruturar isto... se</p>
	<p>Que actividades gostaria de ver dinamizadas na sua comunidade?</p> <p>Sente que poderá contribuir para essa dinâmica? Como?</p> <p>O que mudava na sua comunidade? Porquê?</p>

		houvesse aqui emprego talvez isto até pudesse mexer... mas não há aqui nada.
--	--	---

APÊNDICE E
Transcrição de Entrevistas – Líderes Locais

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

CATEGORIAS

- Legitimação de entrevista, informação e motivação
- Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade
- Participação e envolvimento institucional
- Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO
- Percepção e conhecimento da vida da comunidade

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação entrevista, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista (Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação. ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade onde se desenrola a investigação 	Identificação do(a) entrevistado(a) – L1

Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as áreas de intervenção? Pode falar um pouco dessas áreas? ○ A instituição tem tido um papel activo e importante na comunidade? Porquê? ○ Descreva as actividades que normalmente a instituição desenvolve em prol da comunidade ○ Quais os objectivos? ○ Avalie o impacto da intervenção da instituição, quer na comunidade, quer para a própria instituição. 	<p>Temos o Apoio Domiciliário e o Lar em que damos apoio na Higiene, a alimentação, os cuidados básicos, a enfermagem, temos uma técnica de reabilitação que trabalha com eles a parte motora e cognitiva e uma animadora, isto é os serviços que temos para os utentes todos.</p> <p>Sim, muito. O normal destas valências é dar apoio a famílias carenciadas em termos de alimentação, vestuário, aquilo a que podemos chegar, a todos os que nos procuram temos de responder às dificuldades deles a todos os níveis, tentamos resolver os problemas que as pessoas nos trazem.</p> <p>As visitas são para toda a gente, visitas a museus, a outras instituições, intercâmbios, com outras casas iguais às nossas... fazemos sempre as nossas festas aqui no Centro abertas a toda a gente que quiser vir, os serviços de enfermagem, também há alguma dificuldade aqui e as pessoas procuram-nos por causa de injecções, pensos. Também há o Banco Alimentar, também fazemos a distribuição dos alimentos da Segurança Social porque também somos mediadores para as famílias, vamos buscar, fazemos essa distribuição toda.</p> <p>É tentar satisfazer as necessidades, minimizar as necessidades das famílias, de quem nos procurar. Normalmente até são outras famílias que não as dos utentes.</p> <p>Positivo, sempre.</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que é possível melhorar na relação com a comunidade? 	<p>Eu acho que há sempre coisas a melhorar (...) os serviços... eu tento melhorar, nunca podemos dizer “olhe, está bom, chegou, não quero melhorar mais, acabou”! Não, temos sempre de melhorar, temos sempre de tentar mais, temos é de tentar arranjar recursos que às vezes faltam, para tentar fazer mais e tentar ajudar. E depois também, as outras instituições, com as parcerias, o que a gente procura e precisa, tentamos que estejam abertos para nos ajudar, e às vezes eles também não podem, também não têm. Isso dificulta um bocado. É difícil por exemplo, em termos de recursos humanos, e é difícil assumir as coisas em termos financeiros, a instituição vive com dificuldades financeiras, tenta prestar um serviço de qualidade aos utentes e isso requer dinheiro, as exigências são cada vez mais por parte do Estado. Nós às vezes queremos fazer mais e não podemos, não somos capazes, até sabemos onde é que havemos de ir mas não somos capazes. A Torre de Coelheiros é uma aldeia muito fechada, e nós sentimos que isso também é um obstáculo, não temos aqui nada, temos de comprar tudo fora, às vezes as pessoas também não podem e torna-se complicado...</p>
Participação e envolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição participou na promoção e dinamização do Processo RVCC na comunidade? Em caso afirmativo, de que forma o fez? 	<p>Se quer que lhe diga, não me lembro muito bem dessa altura... eu lembro-me de falar com a EPRAL sobre isso... e de disponibilizar as nossas instalações para isso... e sempre que nos procuram, outras entidades que precisem das nossas instalações, a porta está aberta... a propósito, esqueci-me de referir há pouco, temos aqui formações abertas a toda a gente, e temos feito formação para a população, para a comunidade, e para as pessoas que aqui estão, dispensando sempre uma sala para formação. Isso da EPRAL já foi há alguns anos... sei que depois nós é que falámos com a EPRAL para ser feita a formação aqui, e depois acabou por ser feita ali em cima, no Castelo ou na Casa do Povo porque nós não tínhamos computadores... mas quem começou por fazer esse processo fomos nós aqui. Nós já tínhamos tido</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação do Processo RVCC? ○ Tem ou teve algum conhecimento sobre o que são Processos RVCC? Qual a sua opinião sobre esta modalidade de qualificação para adultos? ○ Quais as parcerias estabelecidas? ○ Vantagens dessas parcerias 	<p>outra coisa aqui com a Dra. Cristina Barrenho, também disso, ela esteve aqui a dar aulas, e as nossas funcionárias até tiveram certificado e tudo. Mas isso já foi há mais de 13 anos, que ela trabalhou também aqui nesta casa.</p> <p>Eu penso que sim, mas depois como o Processo “andou” para outro lado...</p> <p>Sim. Eu penso que pode servir para valorizar um bocadinho as pessoas, acho bem mas não concordo muito. Não concordo muito porque acho um bocado injusto em relação a outras pessoas, mas vejo que é uma oportunidade para pessoas com 50 anos que não tiveram oportunidades de estudar, é uma mais valia para elas e para as instituições. Eu acabo por me contradizer um bocadinho, sei que é uma mais-valia, uma oportunidade para essas pessoas, para tentar também um enriquecimento curricular, para terem mais oportunidades, mas depois ao mesmo tempo, parece-me que um mês de trabalho... parece-me pouco tempo para adquirirem conhecimentos de certas coisas. Acho que isso foi dinheiro que foi injectado que foi bom para essas entidades que dão formações, grandes e pequenas, diversos tipos de formações, foi bom, mas acho que podia ter sido aproveitado de outra forma. Sinto que algumas pessoas vão, adquirem o nível de escolaridade mas depois... fazem um trabalho sobre o percurso de vida e... pronto!</p> <p>Houve. Nós até chegámos aqui a dar formações, a EPRAL vinha cá dar, mas foram coisas pontuais. Mas nós fazemos parcerias com entidades que dão formação. Foi falado na altura com a EPRAL que nós disponibilizávamos as nossas instalações se eles quisessem, e as nossas funcionárias entrariam nesses cursos. Foram feitos os contactos mas depois por causa dos computadores ou de alguma coisa a foi “virado” para outro lado. Vantagens dessa situação não mas temos parcerias com outras instituições que dão formação.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vantagens e desvantagens para a comunidade decorrentes da realização do Processo RVCC na comunidade 	<p>Há coisas que desligo e essa foi uma delas... Sobre isso tenho pouca coisa a dizer. Uma coisa posso dizer, tenho aqui muitas funcionárias que fizeram o Processo RVCC e com isso – elas não tinham o 12º ano, nem o 10º ou o 9º ano – foi importante para elas e para a instituição, a instituição não tinha forma de o fazer se não fosse assim. Neste momento estou descansada quanto a isso. Tinha pessoas que nem a 4ª classe tinham. Tenho outras que não querem nada mesmo, porque têm vergonha, porque pensam “os outros sabem mais do que eu”. Mas tenho muita gente que acabou e que conseguiu, e a instituição, embora não estivesse envolvida, facilitava aqui os horários, para fazerem os trabalhos, para apresentarem trabalhos, disponibilizava os dias para irem apresentar trabalhos. Nunca dificultámos, sempre facilitámos o trabalho delas, ao mesmo tempo que as estimulávamos para fazerem.</p>
--	---	--

Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após o “boom” de certificações através do Processo RVCC, verificou alguma mudança na instituição ou na relação desta com a comunidade? Explique. ○ A instituição foi solicitada pela comunidade para outras actividades? ○ A dinâmica da instituição teve de se adaptar a novas propostas e desafios colocados pela comunidade? 	<p>Não.</p> <p>Já houve pessoas daqui que nos solicitaram formações em áreas concretas e que nós procurámos realizar, e isto serve para toda a gente, funcionários e cidadãos.</p> <p>Eu tento sempre acompanhar as coisas, estamos sempre alerta sobre as necessidades das pessoas, o que se está a passar, que estejamos informados e</p>
---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como viu, de um modo geral, o aumento de habilitações das pessoas da comunidade? ○ Qual o impacto que isso teve, na sua opinião? 	<p>tentamos sempre acompanhar essas necessidades.</p> <p>Com optimismo, ainda bem, damos sempre força a isso, o que nos for possível fazer por elas, sempre.</p> <p>Não senti grande impacto, sou sincera, senti-me mais satisfeita aqui com as minhas (funcionárias) porque elas próprias sentiam-se muito melhor, porque muitas delas não sabiam carregar num teclado do computador e aprenderam a trabalhar com o computador, aprenderam a ir à Internet, hoje já têm face, já sabem fazer essas coisinhas e acho que teve a ver muito com isso. Nesse aspecto ajudou-as muito... a realizarem-se... sei que tenho aqui pessoas que são capazes e que não tiveram oportunidade... se tivessem tido uma oportunidade tinham estudado, e têm muita pena disso, e acho que isso serviu para mexer um bocadinho aquele ego delas, e aprenderem um bocadinho... a curiosidade que tinham, o que gostavam... A Ana Maria é uma delas, mexer no computador, fazer coisas, ela já faz aí muita coisa às colegas...</p>
--	---	---

<p>Percepção e conhecimento da vida da comunidade – perspectiva comparativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem é(são) o(s) líder (es) local(ais)? ○ Participa em actividades de outras instituições? Quais? ○ Qual a sua opinião acerca da importância da qualificação na vida das pessoas? ○ Conhece pessoas que realizaram o Processo RVCC? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação dessas modalidades de qualificação? 	<p>Acho que é o Presidente da Junta.</p> <p>Claro que sim, como convidada. Quando somos solicitados, por qualquer instituição. Por exemplo, aqui com os nossos companheiros de São Manços, ainda há pouco tempo fizeram um intercâmbio, costumam lá fazer ginástica, outras vezes vêm eles cá fazer ginástica, tentamos sempre participar. Agora não levamos muitas pessoas porque eles não querem. Com instituições daqui só ali a Associação de Reformados.</p> <p>Eu acho muito importante, tanto em termos pessoais, como em termos profissionais.</p> <p>Sim, houve muita gente a fazer isso. Depois fecharam isso mas havia muitas pessoas interessadas, até o meu cunhado fez isso.</p> <p>(Já respondido anteriormente)</p>
---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ O facto dessas pessoas terem voltado à “escola” foi importante para que outras pudessem procurar essa oportunidade também? Porquê? ○ A dinâmica da comunidade alterou-se em virtude dessa oportunidade (ou seja, em virtude do Processo RVCC se ter realizado na Torre de Coelheiros? Como? ○ Como analisa a participação dessas pessoas na vida da comunidade, antes e depois da realização desse Processo? O que se alterou? Na sua perspectiva o que gerou essa mudança? ○ Conhece algum caso de uma pessoa que tenha assumido novas responsabilidades na comunidade, nalguma instituição, por exemplo, ou noutra movimentação? Se sim, descreva-o; O que acha que aconteceu nessa 	<p>Muito importante, eu vejo pelo meu cunhado, ele estava todo contente a fazer os trabalhos, e depois iam outros fazer o Processo.</p> <p>Não sei responder.</p> <p>Não senti assim muito impacto, sei que as pessoas que andavam na altura sentiam-se motivadas, mas grandes mudanças...</p> <p>Vou ser muito sincera, de momento não me ocorre ninguém, o que não quer dizer que não tenha acontecido.</p>
--	--	---

	<p>situação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifique, se possível, benefícios para a comunidade da Torre de Coelheiros decorrentes da participação das pessoas em processos de qualificação. 	<p>Eu acho que já respondi a essa pergunta quando disse que havia pessoas que não sabiam mexer no computador, não sabiam escrever no computador. Neste fazem já trabalhos no computador, têm facebook e não sabiam nada. E aprenderam aí porque tinham de fazer trabalhos no computador. Eu acho que isto já é uma forma de responder a essa pergunta. Essas pessoas ao saberem fazer isso... juntam-se grupos, vão à igreja, são pessoas que organizam festas, fazem a procissão, fazem com que a parte religiosa mexa, fazem papelinhos, feitos no computador, organizam coisas, se não soubessem não faziam... isto aproxima as pessoas, sentem-se muito mais à vontade para se manifestarem e fazerem coisas, do que quando não há... Penso que as pessoas sentem-se mais seguras delas próprias.</p>
--	--	---

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

CATEGORIAS

- Legitimação de entrevista, informação e motivação
- Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade
- Participação e envolvimento institucional
- Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO
- Percepção e conhecimento da vida da comunidade

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação entrevista, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista (Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação. ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade onde se desenrola a investigação 	Identificação do(a) entrevistado(a) – L2

Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as áreas de intervenção? Pode falar um pouco dessas áreas? ○ A instituição tem tido um papel activo e importante na comunidade? Porquê? 	<p>Sim, sim, o meu café teve ... agora já não aí fotografias nenhuma, quando eu estava havia aí fotografias, inclusivamente até troféus de torneios onde o café entrava. (...) Tínhamos uma equipa de futsal, fazíamos torneios, fizemos alguns (...) disputávamos sempre, andávamos ali nos primeiros... e para além disso fazia aqui torneios de snooker, fazia torneios de setas, coisas desse género, variadíssimas coisas inseridas nessa área.</p> <p>Sim, na minha opinião porque era um café... olhando à sua arquitectura era um café que despertava atenção a muita gente e muita gente gostava do café, do espaço, daí a razão... tive tempos bons, tive tempos bons aqui no café, (...) e no tempo que o Rico passou por aqui, no futebol, sabe perfeitamente... e apercebeu-se dessa altura, como é que as coisas funcionavam, tive muito sucesso. Os tempos passaram, a minha idade começou a ser outra, o meu filho por motivos de trabalho ausentou-se, deixou de vir assiduamente, ou até mesmo fins de semana, num tempo ele vinha dois dias, depois começou a vir aos fins de semana, depois casou e a vida dele modificou, a vida dele modificou e depois ele já não vinha tão assiduamente, vinha quando podia, não é, e a rapaziada... a idade, a idade costuma-se dizer que é um posto, mas neste caso, neste caso é um problema para a rapaziada nova porque não se sentem bem já ao pé de pessoas de uma certa idade e depois começaram a ... (ir) para outros lados, e depois abriram outros cafés, e a vida foi assim. E daí a razão de eu mais tarde de reformar-me, o meu filho começou a dizer-me "Oh pai, se tiver alguém interessado alugue mas é isso, ponha-se em descanso, que tem mais tempo para dar aos seus netos, e alugue mas é isso", e foi o que eu depois acabei por decidir... as pessoas vieram ao meu encontro, não fui eu que as procurei, elas é que vieram ao meu encontro, perguntaram-me condições, eu disse-lhes as condições, eles aceitaram, temos um contrato que vai</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descreva as actividades que normalmente a instituição desenvolve em prol da comunidade ○ Quais os objectivos? 	<p>terminar daqui por 2 meses, e as perspectivas que tenho é que eles não vão continuar, mas não sei...</p> <p>RESPONDIDO ANTERIORMENTE</p> <p>O meu objectivo era pôr as pessoas a relacionarem, e a conviverem, não tinha como objectivo ganhar o que quer que fosse, se ganhávamos, ganhávamos, se não ganhávamos, não ganhávamos, era para inserir as pessoas, porem-se a mexer, inserirmos na comunidade, o objectivo era esse, não era qualquer lucro.</p> <p>Foi importante, foi importante porque as pessoas conviviam, vinham uns que não conheciam e ficavam a conhecer, e até acabavam por se fazer amigos, e isso teve muito impacto. Para o café também teve muito impacto essa questão.</p> <p>Eu aquilo que estava ao meu alcance fiz, é possível... há sempre coisas que ficam... que a gente, às vezes tinha o objectivo de fazer mas não consegue lá chegar... e às vezes isso até acontecia... mas eu penso que... dentro das minhas possibilidades que eu tinha, acho que consegui fazer... porque nessa altura, foi quando eu passado alguns tempos de ter aberto o café, comecei a fazer parte do Grupo Desportivo, do Conselho Fiscal, depois de outros órgãos até chegar à Presidência do Clube, e eu, mesmo que quisesse fazer mais alguma coisa eu não tinha tempo, não podia, inclusivamente, não é sentir-me prejudicado, fiquei limitado na minha acção, no meu trabalho aqui para poder apoiar o clube, e infelizmente há muitas pessoas que</p>
--	--	--

		<p>não sabem dar valor a essas questões, mas que eu não tenho pena de o ter feito, e o que fiz, eu fiz aquilo que gostava de fazer, que me dispus a fazer, sempre de boa vontade, e sempre com grande empenho, que esta questão de ser Presidente do Grupo Desportivo – estive aí 5/6 anos como Presidente do Grupo Desportivo – foi uma das coisas que fazia com amor, e daí a razão de eu prejudicar a minha vida pessoal em detrimento (...) para as coisas não falharem, e isso, quer queiram, quer não, já que posso dizer, fomos Campeões Distritais, e isso, quer queiram, quer não, já nunca mais...a história não apaga. Isso, para mim, foi das coisas mais maravilhosas que eu colhi do Grupo Desportivo, foi sermos Campeões Distritais.</p>
Participação e envolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição participou na promoção e dinamização do Processo RVCC na comunidade? Em caso afirmativo, de que forma o fez? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação do Processo RVCC? ○ Tem ou teve algum conhecimento sobre o que são Processos RVCC? Qual a sua opinião sobre esta modalidade de qualificação para adultos? 	<p>Não, isso nunca tive, publicidade nesse aspecto nunca tive.</p> <p>Eu acho que não tive intervenção nenhuma nesse aspecto, também nunca me foi pedido qualquer atenção sobre essa questão, e julgo que não, julgo que não, embora as pessoas que passassem por aqui muito assiduamente... mas acho que não, nunca fui a qualquer divulgação para esse fim, acho que não.</p> <p>Conhecimento não tenho muito, não tenho muito conhecimento sobre isso, não sei bem o que é que isso... Ouvia as pessoas comentarem, esses cursos que eram feitos aí, uns que o Rico veio, outros que vieram outras pessoas, e ouvia-se comentar essa situação, e eles julgavam que era útil, e eu também entendia que era útil para a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as parcerias estabelecidas? ○ Vantagens dessas parcerias ○ Vantagens e desvantagens para a comunidade decorrentes da realização do Processo RVCC na comunidade 	<p>população, para as pessoas, terem mais conhecimentos, sempre achei que isso era útil.</p> <p>Sim, entendo que sim, para as pessoas que adquiriram muitos conhecimentos que tinham.</p>
--	--	---

Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após o “boom” de certificações através do Processo RVCC, verificou alguma mudança na instituição ou na relação desta com a comunidade? Explique. ○ A instituição foi solicitada pela comunidade para outras actividades? ○ A dinâmica da instituição teve de se adaptar a novas propostas e desafios colocados pela comunidade? ○ Como viu, de um modo geral, o aumento de habilitações das pessoas da comunidade? ○ Qual o impacto que isso teve, na sua 	<p>As pessoas comentavam mais, escusado será dizer que as pessoas comentavam essa situação, e comentavam sempre no sentido positivo da questão.</p> <p>Não, não. Nunca fui solicitado nesse aspecto, e se fosse, desde de que pudesse fazer nas minhas condições existentes, pois com certeza não rejeitaria.</p> <p>Vejo com bons olhos, vejo que é agradável as pessoas terem mais formação e mais conhecimentos, isso é sempre bem vindo, não é?</p>
---	---	---

	opinião?	<p>Eu não sei analisar bem essa questão dos impactos, mas se houve algum impacto foi positivo, se houve impacto penso que foi positivo, pelo menos é isso que eu entendo.</p>
<p>Percepção e conhecimento da vida da comunidade – perspectiva comparativa (ex-ante e ex-post)</p>	<p>Quem é(são) o(s) líder (es) local(ais)?</p> <ul style="list-style-type: none"> Participa em actividades de outras instituições? Quais? Qual a sua opinião acerca da importância da qualificação na vida 	<p>Temos o Grupo Coral que é o Sr. Francisco, temos o Grupo Desportivo que é o Paulo Santos e outras coisas, agora não vejo assim... Na minha altura, seria mais ou menos a mesma coisa, temos a Junta de Freguesia, aqui o Lar é uma casa onde há muita gente empregada, o que é bom para a população, para a comunidade, haver uma casa deste género, para além deste Lar há também o Centro de Dia, ainda também, também tem algum movimento não como este, tem uma dimensão diferente, de resto não vejo assim nada de especial.</p> <p>Eu agora neste momento não participo em nada, a única que faço parte é da Associação de Caçadores, e também há aqui duas Associações de Caçadores, há uma que é o Sr. Veigas, que é o Presidente, e há outra, do outro lado que é o Sr. Diogo da outra Associação de Caçadores. Há duas Associações de Caçadores mas damos todos bem, não há conflitos entre elas, convivemos. Inicialmente quando as coisas se formaram ainda houve quem visse como um bocadinho de lado, com uma certa distância, mas isso foi... foram-se aproximando lentamente e hoje convivem, convivemos todos uns com os outros.</p>

	<p>das pessoas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhece pessoas que realizaram o Processo RVCC? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação dessas modalidades de qualificação? ○ O facto dessas pessoas terem voltado à “escola” foi importante para que outras pudessem procurar essa oportunidade também? Porquê? ○ A dinâmica da comunidade alterou-se em virtude dessa oportunidade (ou seja, em virtude do Processo RVCC se ter realizado na Torre de Coelheiros? Como? ○ Como analisa a participação dessas pessoas na vida da comunidade, antes e depois da realização desse Processo? O que se alterou? Na sua perspectiva o que gerou essa mudança? ○ Conhece algum caso de uma pessoa que tenha assumido novas 	<p>Conheço pessoas... uma delas é o meu cunhado,(...) o Filipe também fazia parte... há mais mas agora não me vem à ideia...</p> <p>Já respondido.</p> <p>Eu penso que sim. Porque essas pessoas adquiriram alguns conhecimentos que outras pessoas quiseram adquirir também, isto é o que eu julgo, embora eu não estivesse directamente ligado à questão, mas apercebo-me que umas pessoas que estavam e outras que foram por saberem que essas pessoas adquiriram conhecimentos que são úteis. A gente nunca é demais aprender.</p> <p>Eu não sei até que ponto houve alguma alteração... julgo que foi benéfico, julgo que foi benéfico... poderia ter existido e eu até nem me aperceber. Apercebi-me na altura que as pessoas estavam interessadas em aprender e adquirir conhecimentos.</p> <p>Não sei se houve alguma alteração nesse aspecto, é possível que as pessoas tivessem participado mais nalgumas situações baseadas nos conhecimentos que adquiriram, que tivessem participado mais nalgumas coisas... mas isto sem grande rede, sem a gente perceber uma mudança radical, mas quer queiram quer não, há sempre... é sempre benéfico essas coisas para a comunidade.</p>
--	--	---

	<p>responsabilidades na comunidade, nalguma instituição, por exemplo, ou noutro movimento? Se sim, descreva-o; O que acha que aconteceu nessa situação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifique, se possível, benefícios para a comunidade da Torre de Coelheiros decorrentes da participação das pessoas em processos de qualificação. 	<p>Não, que eu me lembre não, se há não me lembro. Assumir na comunidade qualquer... baseado nesses conhecimentos, acho que não.</p> <p>Eu agora... eu digo que é benéfico porque as pessoas estão mais capacitadas para exercerem qualquer desafio que daí advenha. Isto é aquilo que eu vejo, em prol da comunidade, embora eu até aqui não tenha visto uma pessoa sobressair para dar mais nas vistas baseado neste aspecto. Pode haver... mas também não sei, não vejo assim uma pessoa que tivesse assim... nesse aspecto. Pode ter existido mas agora não me ocorre à ideia qualquer situação dessas. (...) É benéfico...Acho que sim, os estudos não têm idade, não estou já muito virado para aí, mas por acaso se qualquer coisa existisse que eu tivesse interesse em participar, era muito bem capaz de me inserir no esquema e adquirir conhecimentos... Aprender até morrer.</p>
--	---	---

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

CATEGORIAS

- Legitimação de entrevista, informação e motivação
- Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade
- Participação e envolvimento institucional
- Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO
- Percepção e conhecimento da vida da comunidade

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação entrevista, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista (Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação. ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade onde se desenrola a investigação 	Identificação do(a) entrevistado(a) – L3

<p>Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade</p>	<p>o Quais as áreas de intervenção? Pode falar um pouco dessas áreas?</p>	<p>Foram muitos anos, 34 anos... A freguesia da Torre na altura em que eu iniciei funções como Presidente da Junta, era uma freguesia à semelhança de muitas outras freguesias do nosso país, não só do nosso concelho mas também do nosso país, que faltavam todas as... aquilo que era básico, que era necessário para se poder viver numa freguesia rural... faltava nesta freguesia como noutras...</p> <p>Foi durante o primeiro mandato que eu fiz na Junta que nós conseguimos colocar na freguesia a água e o saneamento, uma das obras reivindicada há muitos anos pela população e que vimos concluída em 1982, mais concretamente a inauguração no dia 22 de Maio, vai fazer anos dentro de pouco tempo. Era uma obra que era necessária, não só porque era um bem público, mas também porque era um bem que fixava a população na freguesia, porque se não houver os bens essenciais à vida, as pessoas vão saindo e as freguesias rurais que tiveram um grande aglomerado de gente a seguir ao 25 de Abril de 74 mas que depois se não tivessem as condições essenciais para poder viver as pessoas iam saindo e a desertificação...</p> <p>Neste últimos anos houve várias intervenções da freguesia, os arruamentos, as vias de comunicação, postos médicos, educação... nos últimos anos lutámos com todas as forças que tivemos para impedir o encerramento da escola... conseguimos, conseguimos que isso acontecesse, contra a vontade da anterior gestão da câmara, porque a intenção era mesmo fechar a escola... é certo que os alunos já não eram... eram poucos alunos, mas isto também foi derivado a um processo de encerramento do próprio jardim de infância, tendo em conta que nós tivemos uma educadora que não prestou um bom serviço à população e originou esse encerramento do jardim de infância, o que obrigou a que muitos pais que trabalhavam em Évora, trouxessem os filhos para os estabelecimentos de ensino da cidade, e obviamente que sendo uma freguesia rural em que a população é extremamente envelhecida, e em que há poucos nascimentos, as crianças ao virem</p>
---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição tem tido um papel activo e importante na comunidade? Porquê? 	<p>para Évora faltavam no estabelecimento de ensino da freguesia, mas mesmo assim conseguimos durante vários anos, contra o governo e contra a vontade de muita gente e que a escola de facto nunca encerrou... uma das nossas batalhas, grande e em que eu próprio, também a nível local mas também a nível nacional, porque também fiz parte dos órgãos nacionais da Associação Nacional de Freguesias, e nessa área também fiz (...) várias intervenções, fiz vários trabalhos para que se sensibilizasse os próprios órgãos nacionais para o prejuízo que era encerrar um estabelecimento de ensino numa freguesia rural, uma freguesia que estava debilitada nos serviços de saúde, que estava debilitada e continua a estar nos serviços de transporte, a questão também dos CTT que também encerrou e foi para outra freguesia, a junta assumiu a responsabilidade, com um custo irrisório – eu quando falo que a Junta de Freguesia assumiu a responsabilidade do Posto dos Correios, quase sempre digo que foi gratuito, uma vez que aquilo que os CTT pagam, é um valor que nem sequer dá para pagar a electricidade que lá gastamos. De qualquer das formas foi uma (...) que nós tivemos para que as pessoas não tivessem que ir a Évora receber as suas pensões, pagar a água, pagar a luz, pagar o telefone. Assumimos esta responsabilidade a pensar nas pessoas e penso que foi uma... um bom serviço que prestámos à população. Depois esta questão das escolas foi um problema porque nós pensamos que fechando escolas, é um passo de gigante para a desertificação da freguesia.</p> <p>A Junta de Freguesia, neste caso concreto, se nos grandes centros é assim, nas freguesias pequenas, nas rurais ainda tem mais impacto, tudo gira em volta da freguesia. Se a actividade da Junta de Freguesia for uma actividade dinâmica, as pessoas também acompanham essa dinâmica, e foi que nós tentámos ao longo destes anos da Junta, tentar implementar uma dinâmica de forma a que as pessoas</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descreva as actividades que normalmente a instituição desenvolve em prol da comunidade ○ Quais os objectivos? 	<p>também se sentissem acompanhadas, que se sentissem capazes de fazer mais alguma coisa, e isso conseguimos, ao longo destes anos todos, criar um dinâmica na freguesia, é uma das freguesias que mais cresceu em termos de infraestruturas... deve ser a única freguesia do nosso concelho que tem todos arruamentos completos, com excepção de 50m de rua que faltam fazer, de resto todas as ruas estão asfaltadas ou calçadas, não há uma única rua que não esteja devidamente reparada, e penso que deve ser a única freguesia do concelho que tem este tipo de infraestrutura. Noutras faltam duas ruas, ou três ruas, ou são ruas de terra (...) e neste caso concreto, na freguesia da Torre, os arruamentos foi também um dos empenhos da freguesia em que gastou uma grande parte da verba que recebia do Estado nessas infraestruturas.</p> <p>Actividades que nós desenvolvíamos... era também em parcerias que desenvolvíamos com os agentes culturais, desportivos e sociais da freguesia, tínhamos um trabalho de ligação muito estreita entre estes agentes, culturais, no caso do Grupo Coral Pastores do Alentejo em que também funcionavam à base... de acordo com a dinâmica da Junta (...) era a Junta de Freguesia que lhes cedia transportes para as suas actuações como para próprios ensaios, trabalhávamos em estreita ligação com a Associação de Reformados e com o Centro Paroquial, contribuíamos com alguns apoios monetários anuais para o seu desenvolvimento que beneficiavam as próprias instituições, com o Grupo Desportivo havia também uma estreita ligação entre a Junta e esse Grupo Desportivo, também era a Junta que cedia transportes gratuitos, era a Junta que também lhe cedia o espaço onde está a ser o Campo de Futebol e o Polidesportivo, são municipais, era a freguesia que assumia a responsabilidade de arranjar o espaço, fornecer água. Havia uma ligação muito estreita entre a freguesia e as actividades... as instituições sedeadas</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avalie o impacto da intervenção da instituição, quer na comunidade, quer para a própria instituição. ○ O que é possível melhorar na relação com a comunidade? 	<p>na freguesia, e havia sempre ligação, a Junta de Freguesia nunca actuava por si só, quando havia qualquer iniciativa – e foram bastantes ao longo destes anos – mas era sempre em ligação com os agentes da freguesia.</p> <p>Se nas grandes freguesias a Junta de Freguesia tem um grande impacto, nas freguesias rurais mais impacto tem porque é o local onde as pessoas se dirigem, é na Junta de Freguesia que as pessoas tentam resolver os seus problemas, tendo em conta que numa freguesia rural, as pessoas vêem o Presidente da Junta, o indivíduo que resolve os problemas mais prementes, ou que o ajuda a resolver esses problemas. No meu caso pessoal, enquanto Presidente da Junta, cheguei a ser... desde problemas com a Câmara Municipal, com a Segurança Social, problemas com as reformas, problemas com os impostos e tendo em conta a minha actividade profissional que está dentro dessas áreas, as pessoas recorriam... e ainda hoje recorrem a mim para resolver alguns problemas desses, como problemas fiscais, problemas da Segurança Social, como problemas das reformas porque a freguesia da Torre é uma freguesia que tem e teve muitos emigrantes que alguns deles estão a atingir a idade da reforma, e hoje recorrem a mim, alguns a pensar que eu ainda sou Presidente da Junta... mas não é por aí que deixo de tratar dos assuntos que as pessoas me pedem, dantes iam ter comigo à Junta, agora vão ter comigo à minha casa, e resolvo o problema independentemente de ser ou não da Junta.</p> <p>Há várias coisas mas aquilo que... e foi uma das questões por que nós nos batemos e não conseguimos ultrapassar, é a questão do apoio médico, há um défice</p>
--	--	---

		<p>bastante grande de apoio médico na freguesia, o médico vai lá de vez em quando, há pessoas que marcam consulta para o médico... vão já marcando porque não sabem quando é o vai ver... esse é um dos problemas que tentámos resolver mas não depende de nós, nem da nossa vontade, depende da ARS, e são eles que definem a estratégia para as freguesias rurais e não só, tendo em conta ser uma comunidade pequena, e que a estratégia neste momento, já na altura e agora também, é fechar postos médicos. É uma resposta que é bastante débil e continua a ser, e que nós tentámos resolver para que fosse o médico mais vezes, pelo menos 3/4 vezes por semana, mas infelizmente não o conseguimos fazer. É, na minha opinião, um dos défices que temos neste momento na freguesia, tendo em conta o número de população envelhecida, que necessita mais de cuidados médicos, é quando lhos estão a tirar.</p>
Participação e envolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição participou na promoção e dinamização do Processo RVCC na comunidade? Em caso afirmativo, de que forma o fez? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação do Processo RVCC)? 	<p>Nunca fomos chamados para essa área, embora ela tivesse sido abordada nas nossas reuniões internas, reuniões de Junta de Freguesia e da Assembleia de Freguesia. Criámos algumas condições para que alguém fizesse esse serviço mas a nível institucional nunca fomos chamados.</p> <p>Não foi relevante, até porque nunca fomos chamados a dar pareceres, nem opiniões sobre essa matéria, apenas, isso sim, eu próprio também enquanto Presidente da Junta, e mesmo a nível particular, sensibilizei muitas pessoas... que era uma oportunidade que tinham de aumentar os seus conhecimentos e o nível de ensino, mas também para algumas pessoas que estavam na função pública que não conseguiam subir na carreira – as carreiras estão fechadas, mas nessa altura não estavam – poderiam ter eventualmente uma saída por aí aumentando o seu grau de ensino, poderiam através das Novas Oportunidades candidatar-se a um lugar noutra carreira, ou subir na própria carreira, (...) aumentando as suas habilitações</p>

	<p>literárias. Como digo, nós nunca fomos chamados nessa matéria mas ao termos conhecimento dela, eu, no meu caso fui sempre incentivando as pessoas que o deviam fazer, que era, na minha opinião, se bem aproveitado – porque também há questões que não foram bem aproveitadas – as pessoas poderiam ver a sua carreira modificada, e penso que alguns conseguiram.</p> <p>Tenho alguma, uma vez que ajudei nalguns trabalhos das Novas Oportunidades, não foram muitos mas ajudei 3 ou 4 pessoas. Não foi a dar explicações porque eu não dou mas ajudei a fazer alguns trabalhos. A opinião que eu tenho é que este tipo de ensino, teve várias fases, na minha opinião. Por aquilo que eu conheci havia pessoas que iam para esses cursos apenas para ter o 12º ano ou o 9º ano, e havia outros em que iam para esses cursos empenhados em aprender, portanto há as duas coisas. Aqueles que iam para lá para ter o 12º ano ou o 9º saíram de lá porque fizeram um trabalho qualquer, ou porque iam lá às aulas, ficaram a saber rigorosamente o mesmo, mas também conheço algumas pessoas que ficaram com alguns conhecimentos que lhes deu hipóteses de irem para outros cursos. Eu na minha opinião isto teve duas fases, a pior foi aquela quando as pessoas apenas queriam o diploma, o que aconteceu e eu conheço algumas em que isso aconteceu, não se preocuparam a aprender, apenas se preocuparam em fazer os exames, ou os testes que tinham que fazer...</p> <p>A INSTITUIÇÃO NÃO FEZ PARCERIAS, CONFORME RESPOSTA ANTERIOR</p>	<p>o Tem ou teve algum conhecimento sobre o que são Processos RVCC? Qual a sua opinião sobre esta modalidade de qualificação para adultos?</p> <p>o Quais as parcerias estabelecidas?</p> <p>o Vantagens dessas parcerias</p>
--	---	---

	<p>o Vantagens e desvantagens para a comunidade decorrentes da realização do Processo RVCC na comunidade</p>	<p>Vantagens houve sempre, porque há pessoas que aproveitaram as 2 fases, houve pessoas que aproveitaram os conhecimentos que adquiriram no ensino que frequentaram para colocar em prática os seus conhecimentos, e daí penso que a esmagadora maioria das pessoas tiraram vantagens, e também contribuíram para a própria comunidade, porque depois conseguiram, também eles criar a própria estrutura e alguns criaram empregos, criaram alguns empregos, e hoje estão a trabalhar com alguma solidez; uma pequena minoria entenderam que isto não foi aproveitado, e é de lamentar que não tivessem aproveitado essa oportunidade... e também outro problema que existiu, é que as pessoas... quem já tinha o 9º ano e depois queria obter o diploma do 12º ano (...) aqueles não tinham o 9º ano e depois tiveram o 9º ano, em vez de continuarem, pararam, e é por isso que eu digo que esses apenas quiseram apanhar o diploma, porque quem quisesse aprender mais tinha seguido, e eu conheço algumas pessoas que poderiam ter chegado mais além.</p>
Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO	<p>o Após o “boom” de certificações através do Processo RVCC, verificou alguma mudança na instituição ou na relação desta com a comunidade? Explique.</p>	<p>Na Junta de Freguesia não modificou até porque nós tivemos um administrativo que recorreu a esse tipo de ensino mas como lhe digo esse foi daqueles que conseguiu aproveitar aquilo que aprendeu, não parou, continuou e conseguiu fazer o seu curso (...) conheço pessoalmente essa caso, não andou nesse tipo de ensino apenas por andar, andou lá para aprender e conseguiu desenvolver os seus conhecimentos e conseguiu pô-los em prática e contribuir para a comunidade, neste caso porque ele era funcionário administrativo da Junta de Freguesia e conseguiu transmitir esses conhecimentos a outras pessoas. Em termos de Junta propriamente dita, não veio alterar porque a dinâmica já estava instaurada e não era com este tipo de ensino que a Junta iria alterar ou não a sua dinâmica porque ela já estava implementada e continuou a estar... as pessoas sim, tiveram mais conhecimentos e isso contribuiu, não para o desenvolvimento da Junta de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição foi solicitada pela comunidade para outras actividades? ○ A dinâmica da instituição teve de se adaptar a novas propostas e desafios colocados pela comunidade? ○ Como viu, de um modo geral, o aumento de habilitações das pessoas da comunidade? 	<p>Freguesia mas sim para o desenvolvimento da economia local.</p> <p>Não, a comunidade não solicitou à Junta qualquer intervenção... partindo do pressuposto do ensino, não.</p> <p>Não, a dinâmica manteve-se, porque não era... independentemente de as pessoas terem menor ou maior grau de ensino que nós íamos trabalhar ou mudar a nossa dinâmica de trabalho. Aquilo que aconteceu, as pessoas que conseguiram novas habilitações, uns são empresários, outros são funcionários da própria... de instituições públicas, privados também... o seu trabalho na comunidade... até porque na parte das pessoas que adquiriram novos conhecimentos prestam serviço fora da freguesia (...) saem de manhã chegam à noite... A dinâmica na freguesia não estava ligada muito às actividades da Junta. Hoje em dia, naquela altura e agora também, as freguesias rurais começam a ser talvez dormitórios.</p> <p>Eu, como já lhe disse, fui uma das pessoas que incentivei muita gente a ir para as Novas Oportunidades, porque era uma forma de aumentarem o seu grau de ensino, porque para subir na carreira, (...) era uma forma de conseguirem, à noite – as pessoas trabalhavam de dia - e esse grau de ensino ou era aos fins de semana ou era à noite, e conseguiam adquirir esses conhecimentos. Eu próprio incentivei muita gente a fazer esses cursos (...) e conheço alguns que felizmente o fizeram, concluíram, com mais ou menos dificuldade mas conseguiram chegar lá e hoje estão... alguns subiram na carreira, outros nem por isso, e outros são empresários e puseram em prática os seus conhecimentos e hoje não precisam de ninguém para trabalhar, no caso deste “boom” que é o da Informática, hoje quem não</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> Qual o impacto que isso teve, na sua opinião? 	<p>souber informática também, no caso de empresários, eu conheço um, em que ele não sabia ligar o computador e hoje domina razoavelmente.</p> <p>Contribuiu bastante para a economia local, porque esses empresários, pequenos empresários, empresários familiares, alguns deles, através destes conhecimentos, conseguiram aumentar o seu ramo de negócio, e conseguiram criar alguns postos de trabalho... e em vez de terem os seus próprios serviços administrativos fora, conseguiram, eles próprios fazê-los... e isso, eles só conseguiram fazer porque adquiriram conhecimentos nesses cursos.</p>
<p>Percepção e conhecimento da vida da comunidade – perspectiva comparativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quem é(são) o(s) líder (es) local(ais)? 	<p>Eram sempre os líderes das próprias instituições da freguesia, era o Presidente da Junta, e se for dinâmico é sempre o líder da freguesia, será sempre, depois há várias pessoas que também... não digo que tenham algum peso igual ao da Junta de Freguesia, mas têm, por exemplo, o líder de um Grupo Desportivo, de uma comunidade pequena como é a freguesia da Torre, é um líder com algum peso, até porque lidera, desde crianças até adultos, é um leque de gente que ele lidera, eu acho que neste momento, o Presidente de um Grupo Desportivo de uma freguesia rural, como é a Torre, poderá ser um dos líderes da comunidade, mas também depois há outras pessoas que também... não são dirigentes de qualquer organismo, mas também, pela forma de estar na vida, também são líderes. Neste momento, não me lembro assim de nenhum mas há uns anos atrás havia um indivíduo que depois havia de ser Presidente de algumas instituições que era um senhor que foi, em tempos, Presidente de uma Cooperativa Agrícola, e que era o líder, à sua volta havia sempre muita gente, ele nunca estava parado, saía de uma coisa punha-se noutra, não era o Presidente da Junta de Freguesia mas era um senhor que tinha liderança, e conseguiu algumas coisas, entre as quais o Centro de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participa em actividades de outras instituições? Quais? 	<p>Dia que está lá feito foi impulsionado por ele, e depois veio a assumir as funções como dirigente.</p> <p>Sim, em todas praticamente. Participo na Casa do Povo, participo no Grupo Desportivo que foi novamente revitalizado agora, há um ano, com um antigo atleta do clube, o Paulo Santos que é neste momento o Presidente do Grupo Desportivo, participo também no Grupo Coral, não a cantar mas nos órgãos dirigentes... Faço parte como Presidente da Assembleia Geral dessas 3 instituições.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a sua opinião acerca da importância da qualificação na vida das pessoas? 	<p>A qualificação é sempre uma mais valia, para a pessoa em si mas também para a comunidade onde ela está inserida, porque quanto mais conhecimento as pessoas tiverem, mais podem dar à sua comunidade. Eu sempre defendi que devemos obter conhecimentos, mais e mais... porque quanto mais adquirimos, mais podemos dar ao próximo. Eu defendo que as pessoas não devem olhar só para si, mas também para a comunidade, quanto mais habilitações tiverem, mais podem dar. Esta questão das pessoas se acomodarem porque já têm tudo, é um erro. As pessoas devem continuar a aprender porque quanto mais aprendem, mais podem ensinar os outros.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhece pessoas que realizaram o Processo RVCC? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação dessas modalidades de qualificação? 	<p>JÁ RESPONDIDO EM QUESTÕES ANTERIORES</p>

	<p>○ O facto dessas pessoas terem voltado à “escola” foi importante para que outras pudessem procurar essa oportunidade também? Porquê?</p>	<p>Sim, foi importante por várias razões, a primeira porque alguém era referência... se eu tenho uma referência naquela pessoa e ela foi estudar, porque é que eu não iria? E assim sucessivamente... Posso dar o meu exemplo, em que fui das pessoas adultas que tirou o curso superior e mestrado mais... naquela altura até nem sei se mais alguém fez mas nós começámos 2 ou 3 , pessoas da freguesia a estudar na Universidade e isso incentivou muitas pessoas também começassem a ver-nos e na altura era Presidente da Junta... portanto, se o Presidente da Junta anda a estudar na Universidade, porque é que não hei-de ir também? E as pessoas... houve um grande aumento de pessoas a irem para o Ensino precisamente quando... isto aconteceu na... Como eu estava a dizer, eu tirei o meu curso superior já em adulto, comecei a estudar para aí em 87/88 e concluí o curso na Universidade e o mestrado também, portanto não é difícil, desde que nós queiramos nada é difícil... agora temos é que ter vontade e a seguir a mim, houve várias pessoas que estiveram a estudar... depois apareceu mais tarde essa questão das Novas Oportunidades, e as pessoas vieram mostrar os seus conhecimentos, as suas habilitações. Se houver alguma referência, as pessoas vão – se ele vai, eu também posso ir, se ele conseguiu, eu também consigo, assim sucessivamente. Foi essa a razão, penso eu, de na altura em que eu comecei a estudar – andávamos só dois, duas pessoas, e por acaso éramos da mesma idade. E conseguimos, eu consegui o outro meu colega não, abandonou os estudos depois mas pronto, eu quando penso que tinha de acabar...é já uma questão de vontade, não é... porque é difícil nós trabalharmos de dia e à noite estudar e depois o Ensino na Universidade exige outro tempo, exige outro trabalho, são trabalhos... ainda por cima o curso era de Gestão, complicadíssimo... Todos eles são difíceis mas há uns que são mais... É uma</p>
--	---	---

		<p>questão de vontade... eu talvez por isso, a seguir a mim houve algumas pessoas que vieram estudar e conseguiram os seus objectivos, porque cada um traça as suas metas, eu tracei a minha meta que seria esta, as outras pessoas traçaram a sua meta que seria aquela, e houve alguns atingiram, e ainda bem que atingiram... acho que acabou agora esse tipo de ensino, mas eu acho que deveria voltar, na minha opinião, com alguma reformulação.</p> <p>Se a Escola pode deslocar-se ao local onde as pessoas residem, na minha opinião penso que há mais pessoas que vão frequentar mas também há um problema que existe, é que não há transportes, nem toda a gente tem automóveis, se o Ensino se deslocar à população, estou convencido que foi mais gente, naquela altura, não sei quantas pessoas andavam lá, de certeza que havia mais pessoas lá (Torre) do que aqueles que vieram para cá (Évora). Para cá tinham de vir de automóvel, e nem todos tinham, e se o Ensino for no próprio local, de certeza que há-de haver mais pessoas a frequentar, e mesmo nesta altura, se houver condições para que se desenvolva esse tipo de cursos nas próprias freguesias, a sua afluência vai ser grande. Hoje toda a gente quer aumentar o seu grau de ensino, uns por uma coisa, outros por outra mas o problema é que não há como chegar aos grandes centros urbanos porque não há transportes. Um dos problemas das freguesias rurais, como é o caso de Torre, é a falta de transportes públicos. Só há transportes públicos de manhã, às 7 da manhã e às 20h.</p> <p>Não, alterou-se (...). Onde eu achei que houve mais alguma alteração foi no aspecto empresarial, e também nalgumas pequenas... algumas pessoas que não sendo empresárias, mas era empregados, alterou-se... Visivelmente não, a Torre é uma comunidade pequena, houve poucas pessoas que frequentaram esse tipo de</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ A dinâmica da comunidade alterou-se em virtude dessa oportunidade (ou seja, em virtude do Processo RVCC se ter realizado na Torre de Coelheiros? Como? ○ Como analisa a participação dessas pessoas na vida da comunidade, antes e depois da realização desse Processo? O que se alterou? Na sua perspectiva o que gerou essa 	

	<p>ensino. Algumas alterações? Sim, já as comentei, mas alterações significativas... não mudou muita coisa... alguma sim. Até porque as pessoas que vieram para esse tipo de ensino, tornaram-se um pouco mais activas também, até porque tendo em conta aquilo que aprendiam, acharam que podiam por em prática, tornaram-se um bocadinho mais activas, mas não foi muito significativo. Teve alguma influência? Sim, mas não que fosse visível... qualquer pessoa que chegasse notava que houve ali alguma alteração... não.</p> <p>Sim, há uma pessoa mas ela já era dirigente, assumiu foi novas funções, foi uma senhora que está no Centro de Dia, já era a responsável mas tendo em conta os conhecimentos que ela adquiriu, deu-lhe a possibilidade de fazer mais coisas no próprio Centro de Dia, e neste momento ela é a Presidente do Centro de Dia. Centro de Dia da Associação de Reformados, há um Lar Paroquial e há um Lar de Associação de Reformados, uma ARPIE, essa senhora que está na ARPIE andou nesses cursos nocturnos, acho que ela adquiriu, não sei se o 9º, se o 12º, mas um desses dois patamares ela atingiu, e sei que ela neste momento... era uma funcionária e nesta altura é dirigente. É que me lembro assim de repente, alguém ter subido alguma coisa na carreira, na profissão.</p> <p>Eu acho que o problema que existiu, é que algumas pessoas... umas por vontade própria, desistiram de avançar mais além nos seus estudos, mas há outros que por imposição, este tipo de ensino acabou e ficaram por ali. Até, se voltar a haver este tipo de ensino ou outro qualquer, poderá ter algum impacto, as pessoas poderão eventualmente conseguir obter mais habilitações. Neste momento, com aquilo</p>	<p>ensino. Algumas alterações? Sim, já as comentei, mas alterações significativas... não mudou muita coisa... alguma sim. Até porque as pessoas que vieram para esse tipo de ensino, tornaram-se um pouco mais activas também, até porque tendo em conta aquilo que aprendiam, acharam que podiam por em prática, tornaram-se um bocadinho mais activas, mas não foi muito significativo. Teve alguma influência? Sim, mas não que fosse visível... qualquer pessoa que chegasse notava que houve ali alguma alteração... não.</p> <p>Sim, há uma pessoa mas ela já era dirigente, assumiu foi novas funções, foi uma senhora que está no Centro de Dia, já era a responsável mas tendo em conta os conhecimentos que ela adquiriu, deu-lhe a possibilidade de fazer mais coisas no próprio Centro de Dia, e neste momento ela é a Presidente do Centro de Dia. Centro de Dia da Associação de Reformados, há um Lar Paroquial e há um Lar de Associação de Reformados, uma ARPIE, essa senhora que está na ARPIE andou nesses cursos nocturnos, acho que ela adquiriu, não sei se o 9º, se o 12º, mas um desses dois patamares ela atingiu, e sei que ela neste momento... era uma funcionária e nesta altura é dirigente. É que me lembro assim de repente, alguém ter subido alguma coisa na carreira, na profissão.</p> <p>Eu acho que o problema que existiu, é que algumas pessoas... umas por vontade própria, desistiram de avançar mais além nos seus estudos, mas há outros que por imposição, este tipo de ensino acabou e ficaram por ali. Até, se voltar a haver este tipo de ensino ou outro qualquer, poderá ter algum impacto, as pessoas poderão eventualmente conseguir obter mais habilitações. Neste momento, com aquilo</p>
<p>mudança?</p>	<p>Conhece algum caso de uma pessoa que tenha assumido novas responsabilidades na comunidade, nalguma instituição, por exemplo, ou noutro movimento? Se sim, descreva-o; O que acha que aconteceu nessa situação?</p> <p>Identifique, se possível, benefícios para a comunidade da Torre de Coelheiros decorrentes da participação das pessoas em processos de qualificação.</p>	<p>mudança?</p>

que se vê na freguesia, não vejo... o que há actualmente mas que já tinha alguma influência, com os conhecimentos que adquiriram até aqui, mas como eu digo, há gente que não conseguiu ir mais além porque o ensino acabou, porque se este tipo de ensino, ou outro qualquer que venha a existir, se vier a acontecer, e também se este ensino em vez de ser nos grandes centros urbanos, se deslocar às freguesias, poderá ter algum impacto, até porque há muita gente que ficou pelo 9º ano – quando digo muita gente não falo de centenas de pessoas – mas há algumas dezenas de pessoas que ficaram com o 9º ano que se houver possibilidade, irão adquirir mais outro patamar no ensino, e aí sim, poderá haver algum impacto maior. Neste momento, eu não vejo que haja algum impacto que possamos considerar (...) Se por acaso houver outra possibilidade para as pessoas adquirirem novos conhecimentos, penso que sim, aí poderá porque houve uma frustração das pessoas que no seu horizonte terminaram um ciclo, e não conseguiram terminar outro.

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

CATEGORIAS

- Legitimação de entrevista, informação e motivação
- Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade
- Participação e envolvimento institucional
- Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO
- Percepção e conhecimento da vida da comunidade

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação entrevista, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista (Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação. ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade onde se desenrola a investigação 	Identificação do(a) entrevistado(a) – L4

Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as áreas de intervenção? Pode falar um pouco dessas áreas? ○ A instituição tem tido um papel activo e importante na comunidade? Porquê? ○ Descreva as actividades que normalmente a instituição desenvolve em prol da comunidade ○ Quais os objectivos? 	<p>Na área social, estamos com alguma dificuldade com as pessoas mais idosas, e a seguir temos algumas intervenções, no caso de obras que estamos a realizar neste momento mas o que mais nos preocupa é a área social com os reformados. Temos a parte da juventude também que está a começar novamente com o Grupo Desportivo, temos também um grupo de música que estão dar os primeiros passos e se precisarem de alguma ajuda nós cá estamos a apoiar, não monetariamente mas estamos a apoiar fisicamente com algum material que possamos ir ajudando... Temos uma casa disponibilizada onde eles estão a actuar.</p> <p>Sim, muito mesmo. Para já porque somos os primeiros... quando a população tem algum problema somos os primeiros a ser contactados, segundo, porque tentamos sempre resolver esses problemas das pessoas e acho que é uma coisa muito importante a Junta de Freguesia estar presente... estamos convencidos que passamos uma imagem boa nesse aspecto.</p> <p>Nós tentamos sempre fazer, com essa questão dos reformados, o Jantar de Natal, fazemos também um passeio anual porque acho que eles merecem isso, e vamos tentando dar sempre um apoio... A Junta desenvolve também o 25 de Abril, está preparado há muitos anos e desde que entrámos para a Junta temos feito actividades como caminhada, jogos tradicionais, o almoço que é oferecido pela Junta de Freguesia, actua sempre o Grupo Coral, como é cá da terra vamos sempre convidá-lo. Temos também o grupo musical que nos ajuda também nesse sentido, e este ano contratámos os violinos de Alcáçovas, salvo erro. Temos o Dia das</p>
--	--	--

		<p>Mulheres também que não era feito, e que a Junta de Freguesia também está a realizar e ao longo do ano vamos fazendo passeios, como por exemplo, ir à praia com população. Vamos ajudando as festas que por aí vão aparecendo... Ajudar o Grupo Desportivo também, o Grupo Coral... somos das poucas freguesias que damos subsídios aos Grupos da terra, inclusive ao Centro de Dia e ao Centro Paroquial, damos um subsídio de 2500€ anuais a cada um, por enquanto. Os objectivos da Junta, de uma maneira geral é tentar unir a população em todos os níveis, porque entendo que a população andava um pouco dividida, e com a nossa chegada, estamos a tentar, unir toda a população, somos uma Junta de Freguesia de uma cor política mas estamos a tentar unir toda a gente, em redor uns dos outros, sem olhar a cor política, é isso que nós queremos fazer. Queremos que a aldeia se desenvolva um bocadinho mais do que se tem desenvolvido até aqui, em todos os sentidos. O Grupo Desportivo começou a funcionar agora, já há cerca de 10 anos que estava parado.</p> <p>Muito positivo, na minha opinião, para a comunidade e para a própria Junta de Freguesia. Vamos todos os dias dar a cara, sentimos que as pessoas estão mais abertas, falam um pouquinho mais connosco, eu penso que é positivo.</p> <p>Nós gostávamos que melhorasse mais um pouquinho mas... nós tentamos ter uma boa relação com a comunidade, agora ainda aqui, não sei se é política, ainda há aqui algumas pessoas que estão presas ao passado, e aos poucos nós estamos a tentar dar a volta, não sei se conseguimos ou não. Aos poucos vamos tentar que essas pessoas se soltem mais um bocadinho. Há muita gente que se se abrisse mais</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avalie o impacto da intervenção da instituição, quer na comunidade, quer para a própria instituição. ○ O que é possível melhorar na relação com a comunidade? 	

		um bocadinho até nos interessava a nós na perspectiva que os termos a puxar pelos outros, mas isto ainda está um pouquinho fechado, estamos a trabalhar nesse sentido mas aos poucos.
Participação e envolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição participou na promoção e dinamização do Processo RVCC na comunidade? Em caso afirmativo, de que forma o fez? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação do Processo RVCC? ○ Tem ou teve algum conhecimento sobre o que são Processos RVCC? Qual a sua opinião sobre esta modalidade de qualificação para adultos? ○ Quais as parcerias estabelecidas? ○ Vantagens dessas parcerias 	<p>Não, não participou.</p> <p>Nenhum.</p> <p>Antes de ser Presidente da Junta Aqui tive conhecimento que iam dar início a essas competências. Tenho conhecimento e eu próprio fiz, não aqui mas em Évora, tirei o 9º ano. Eu acho que é uma modalidade válida mas acho que deveria ter um pouco mais de horas, devia ter uma duração mais alargada. Nós apresentamos alguns conhecimentos que temos mas na minha opinião acho que não é compatível com aqueles que tiram o 9º ano, por exemplo, que andam a estudar na escola.</p> <p>NÃO APLICÁVEL</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vantagens e desvantagens para a comunidade decorrentes da realização do Processo RVCC na comunidade 	<p>A pessoa enriquece mais o seu currículo ficando com o 9º ano, mas deveria ter esse tempo mais alargado. É bom porque a pessoa fica com mais alguns conhecimentos, quer nós queiramos quer não, aprendi mais alguma coisa. Penso que o facto de ter decorrido aqui, em termos de transportes foi muito rentável. A desvantagem que eu vejo, e do conhecimento que eu tenho, de todos os que fizeram o 9º ano, e em termos de trabalho, penso que não consequências.</p>
--	---	---

Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após o “boom” de certificações através do Processo RVCC, verificou alguma mudança na instituição ou na relação desta com a comunidade? Explique. ○ A instituição foi solicitada pela comunidade para outras actividades? ○ A dinâmica da instituição teve de se adaptar a novas propostas e desafios colocados pela comunidade? 	<p>Não.</p> <p>Não, desde que eu sou Presidente não.</p> <p>No caso da Junta de Freguesia, desde 2013, nós estamos abertos a toda e qualquer proposta que apareça, mas até data não aconteceu.</p>
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como viu, de um modo geral, o aumento de habilitações das pessoas da comunidade? ○ Qual o impacto que isso teve, na sua opinião? 	<p>É bom, na nossa opinião. Nesse caso, dessas habilitações, poderão ou não ser rentáveis no futuro mas é bom, quanto mais pessoa tivermos licenciadas e com mais estudos melhor mas como disse há pouco não houve grande impacto no trabalho.</p>
Percepção e conhecimento da vida da comunidade – perspectiva comparativa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem é(são) o(s) líder (es) local(ais)? ○ Participa em actividades de outras instituições? Quais? 	<p>Em primeiro lugar, é sempre o Presidente da Junta, é o mais chamado e é o que representa a freguesia, depois temos alguns Presidente que também podemos chamar de líderes, talvez o Presidente da Assembleia de Freguesia, temos a Igreja que também é líder nalgumas situações, temos os Centros de Dia que têm os seus Presidentes também, temos a Casa do Povo e Grupo Desportivo mas mais importante, em termos de impacto temos a Junta de Freguesia.</p> <p>Sim, quando somos chamados a colaborar, por exemplo no Grupo Desportivo. Quando somos chamados a participar por alguma instituição, participamos sempre.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a sua opinião acerca da importância da qualificação na vida das pessoas? ○ Conhece pessoas que realizaram o Processo RVCC? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação dessas modalidades de qualificação? ○ O facto dessas pessoas terem voltado à “escola” foi importante para que outras pudessem procurar essa oportunidade também? Porquê? ○ A dinâmica da comunidade alterou-se em virtude dessa oportunidade (ou seja, em virtude do Processo RVCC se ter realizado na Torre de Coelheiros? Como? 	<p>Quanto mais qualificações as pessoas tiverem melhor.</p> <p>Sim.</p> <p>Sim, participei e foi através da minha mulher e depois informei mais meia dúzia de pessoas só que depois apareceu esta oportunidade de ser feito aqui.</p> <p>Sim. As pessoas são tal e qual como eu, na altura da Escola Preparatória, a Telescola, fiquei por aí, não quis estudar mais mas agora foi bom ter voltado à escola, mesmo por pouco tempo mas foi bom.</p> <p>Não achei. A pessoa a nível participar sente-se contente a esse nível, mas o resto acho que foi normal.</p>
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como analisa a participação dessas pessoas na vida da comunidade, antes e depois da realização desse Processo? O que se alterou? Na sua perspectiva o que gerou essa mudança? ○ Conhece algum caso de uma pessoa que tenha assumido novas responsabilidades na comunidade, nalguma instituição, por exemplo, ou noutra movimentação? Se sim, descreva-o; O que acha que aconteceu nessa situação? ○ Identifique, se possível, benefícios para a comunidade da Torre de Coelheiros decorrentes da participação das pessoas em processos de qualificação. 	<p>Se houve alguma alteração foi só mesmo a nível particular, de resto não se sentiu mais nada na comunidade.</p> <p>Não. Apenas o meu caso, mas passou um bocadinho ao lado. Os conhecimentos que vamos adquirindo aqui não foi por ter a certificação. Já tinha alguma conhecimento disto e com ajudas de mais alguém tenho conseguido desenvolver o meu trabalho.</p> <p>Não estou a ver ninguém... o facto de esse pessoas terem mais qualificação ou mais estudos, não estou a ver... a pessoa quando se qualifica simplesmente sai, vai para Évora ou para outras comunidades.</p>
--	---	--

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

CATEGORIAS

- Legitimação de entrevista, informação e motivação
- Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade
- Participação e envolvimento institucional
- Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO
- Percepção e conhecimento da vida da comunidade

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação entrevista, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista (Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação. ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade onde se desenrola a investigação 	Identificação do(a) entrevistado(a) – L5

Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as áreas de intervenção? Pode falar um pouco dessas áreas? ○ A instituição tem tido um papel activo e importante na comunidade? Porquê? ○ Descreva as actividades que normalmente a instituição desenvolve em prol da comunidade ○ Quais os objectivos? ○ Avalie o impacto da intervenção da instituição, quer na comunidade, quer para a própria instituição. ○ O que é possível melhorar na relação com a comunidade? 	<p>De tudo um pouco, mais ou menos... Eu estou cá pouco tempo (devido à profissão) mas o que é mais é os arruamentos, poderemos fazer mais um bocadinho do que estava para trás...</p> <p>Tem. A maneira de trabalharmos agora é ligeiramente diferente da que estava, as coisas não estão tão paradas, vai-se fazendo e vai-se sempre mostrando trabalho.</p> <p>Faz-se qualquer coisa nas épocas mais festivas, NO 25 DE Abril, Caminhadas, faz-se um almoço, faz-se coisas assim mas não por nada, é sempre em épocas festivas. Temos aquelas alturas específicas para o fazer. É sempre bom mostrar a Junta de Freguesia, não em termos políticos mas... é diferente... é um dia diferente que nós queremos dar à população.</p> <p>Até agora tem sido positivo.</p> <p>Acho que a relação é boa... há sempre os prós e os contras mas isso há em todo o lado... melhor que isto é impossível.</p>
--	--	--

Participação e envolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição participou na promoção e dinamização do Processo RVCC na comunidade? Em caso afirmativo, de que forma o fez? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação do Processo RVCC)? ○ Tem ou teve algum conhecimento sobre o que são Processos RVCC? Qual a sua opinião sobre esta modalidade de qualificação para adultos? ○ Quais as parcerias estabelecidas? ○ Vantagens dessas parcerias ○ Vantagens e desvantagens para a comunidade decorrentes da realização do Processo RVCC na comunidade 	<p>Não, acho que não, e presentemente tem sido pouco.</p> <p>Se tive, não me lembro. Conheço gente que andou nesses processos, que fizeram esse curso. Acho que aquilo era mais para passar o tempo... É sempre bom haver estas coisas mas daqueles que fizeram ninguém está a fazer nada.</p> <p>Vejo. Na altura em que fizeram foi mais gente de cá... Mas por exemplo, noutros sítios ia muita gente de fora, aqui eram mais pessoas de cá, podia haver 1 ou 2 de fora mas a maioria era de cá. Acho vantajoso porque foi cá e não foi muito dispendioso.</p>
---	---	--

Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após o “boom” de certificações através do Processo RVCC, verificou alguma mudança na instituição ou na relação desta com a comunidade? Explique. ○ A instituição foi solicitada pela comunidade para outras actividades? ○ A dinâmica da instituição teve de se adaptar a novas propostas e desafios colocados pela comunidade? ○ Como viu, de um modo geral, o aumento de habilitações das pessoas da comunidade? ○ Qual o impacto que isso teve, na sua opinião? 	<p>Não, manteve-se tudo igual.</p> <p>Sim, andam sempre a solicitar para várias actividades, acho que a nossa resposta tem sido mais ou menos boa, algumas podem ser feitas outras não.</p> <p>Sim, a última que foi falada foi o arranjo da calçada que as pessoas já esperavam há muito tempo e muitos propuseram isso. Ficou melhor que aquilo que estava.</p> <p>É sempre bom porque há pessoas que nunca tiveram oportunidade de ter isso, de continuarem os estudos. É sempre uma boa oportunidade para as pessoas aprenderem mais um pouco, ficam com um nível de escolaridade maior e que hoje em dia conta muito.</p> <p>Positivo.</p>
---	--	---

<p>Percepção e conhecimento da vida da comunidade – perspectiva comparativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem é(são) o(s) líder (es) local(ais)? ○ Participa em actividades de outras instituições? Quais? ○ Qual a sua opinião acerca da importância da qualificação na vida das pessoas? ○ Conhece pessoas que realizaram o Processo RVCC? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação dessas modalidades de qualificação? ○ O facto dessas pessoas terem voltado à “escola” foi importante para que outras pudessem procurar essa oportunidade também? Porquê? ○ A dinâmica da comunidade alterou-se em virtude dessa oportunidade (ou seja, em virtude do Processo RVCC se ter realizado na Torre de Coelheiros? 	<p>Não estou a ver ninguém assim aqui na Torre.</p> <p>Sim, sempre que posso participo. Participo, por exemplo, no Grupo Desportivo, não de maneira activa mas sempre que posso ajudar.</p> <p>É, quanto mais qualificadas melhor.</p> <p>Sim, conheço pessoal assim da minha idade, 30 anos e um pouco menos.</p> <p>Não, por acaso não.</p> <p>Foi, porque as pessoas que lá andaram depois diziam a outras, não se perdia muito tempo e era uma maneira de aprender diferente, e ao fim ao cabo, acaba por levar outras pessoas atrás.</p> <p>Acho que continuou na mesma.</p>
---	---	---

	Como?	<p>Se houve alguma mudança foi pouca.</p> <p>Não, acho que não.</p> <p>Isso é bom em todos os aspectos, só acho que não tem grande aplicabilidade aqui na terra.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como analisa a participação dessas pessoas na vida da comunidade, antes e depois da realização desse Processo? O que se alterou? Na sua perspectiva o que gerou essa mudança? ○ Conhece algum caso de uma pessoa que tenha assumido novas responsabilidades na comunidade, nalguma instituição, por exemplo, ou noutra movimentação? Se sim, descreva-o; O que acha que aconteceu nessa situação? ○ Identifique, se possível, benefícios para a comunidade da Torre de Coelheiros decorrentes da participação das pessoas em processos de qualificação. 	

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

CATEGORIAS

- Legitimação de entrevista, informação e motivação
- Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade
- Participação e envolvimento institucional
- Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO
- Percepção e conhecimento da vida da comunidade

Categorias	Lista de questões/itens	
Legitimação entrevista, Informação e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agradecimento pela colaboração ○ Apresentação do formato, dos objectivos e da duração da entrevista ○ Esclarecimentos solicitados pelo entrevistado ○ Salvaguardar a confidencialidade e o anonimato da entrevista ○ Solicitar autorização para a gravação da entrevista (Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação. ○ Identificação do entrevistado: nome, idade, morada, estado civil, agregado familiar ○ Cargo institucional/papel desempenhado no âmbito da comunidade onde se desenrola a investigação 	Identificação do(a) entrevistado(a) – L6

Caracterização breve da instituição e sua relevância na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais as áreas de intervenção? Pode falar um pouco dessas áreas? ○ A instituição tem tido um papel activo e importante na comunidade? Porquê? ○ Descreva as actividades que normalmente a instituição desenvolve em prol da comunidade ○ Quais os objectivos? ○ Avalie o impacto da intervenção da instituição, quer na comunidade, quer para a própria instituição. ○ O que é possível melhorar na relação com a comunidade? 	<p>Na minha bom só vendia combustíveis, tinha um café ao lado mas estava arrendado a outras pessoas.</p> <p>Sim, tem sempre. Dá outra vida à ponta da aldeia, as pessoas que passam e param por ali, vão ao café, o movimento é diferente, muito diferente. Agora está encerrada, é uma zona morta.</p> <p>Vendíamos combustíveis mas também participávamos nas festas, do Grupo Desportivo, das freguesias vizinhas... participávamos sempre nessas coisas todas, como participamos ainda. Faço-o porque gosto de ajudar e a criar algum desenvolvimento, com a minha ajuda e de outros é que conseguem fazer mais alguma coisa. Por isso é que eu participo, senão as coisas não se conseguem desenvolver.</p> <p>Sempre positivo.</p> <p>Geralmente tenho boas relações com toda a gente, não tenho más relações com ninguém, fui aqui nascido e criado, emigrei, voltei para aqui, dou-me bem com toda a gente, não tenho nada que dizer dos outros, nem os outros de mim. Fiz sempre tudo o que pude, fui buscar dinheiro ao estrangeiro para investir aqui, criando a bomba de gasolina e outros estabelecimentos, os armazéns que tenho ali também, recuperei algumas casa, comprei velho e reconstruí, sempre para tentar ajudar a desenvolver o máximo possível na minha terra.</p>
--	--	--

Participação e envolvimento institucional	<ul style="list-style-type: none"> ○ A instituição participou na promoção e dinamização do Processo RVCC na comunidade? Em caso afirmativo, de que forma o fez? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação do Processo RVCC)? ○ Tem ou teve algum conhecimento sobre o que são Processos RVCC? Qual a sua opinião sobre esta modalidade de qualificação para adultos? ○ Quais as parcerias estabelecidas? ○ Vantagens dessas parcerias ○ Vantagens e desvantagens para a comunidade decorrentes da realização do Processo RVCC na comunidade 	<p>Quando há documentos a divulgar alguma coisa geralmente costumo sempre por nos meus estabelecimentos, autorizamos sempre que os coloquem, seja formação ou outra coisa qualquer, a informar as pessoas sobre o que vai haver, isso pomos sempre na vitrine dos estabelecimentos.</p> <p>Não.</p> <p>Não tive muito conhecimento disso mas acho bem que façam formação às pessoas... ninguém nasce ensinado e no mundo de hoje, mais moderno, é bom que as pessoas sejam formadas, isso é bastante necessário.</p> <p>Não.</p> <p>Há sempre vantagens nisso. É mais fácil ser aqui porque as pessoas não precisam deslocar-se a lado nenhum, é sempre diferente do que terem que ir a Évora ou a outro lado qualquer porque nem toda a gente tem transportes e outros também têm dificuldade em arranjar dinheiro para transportes. As coisas feitas aqui é sempre mais fácil por tudo.</p>
---	---	---

Impactos da certificação na vida da INSTITUIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após o “boom” de certificações através do Processo RVCC, verificou alguma mudança na instituição ou na relação desta com a comunidade? Explique. ○ A instituição foi solicitada pela comunidade para outras actividades? ○ A dinâmica da instituição teve de se adaptar a novas propostas e desafios colocados pela comunidade? ○ Como viu, de um modo geral, o aumento de habilitações das pessoas da comunidade? ○ Qual o impacto que isso teve, na sua opinião? 	<p>Nunca me apercebi muito disso, que as pessoas por terem mais habilitações fossem mais ou menos ao meu estabelecimento mas pronto, é sempre uma vantagem, o que é preciso é as pessoas terem formação.</p> <p>No café da bomba sim, para fazerem jogos de setas e outras coisas, às vezes organizam aqueles torneios e isso também é bastante importante porque o movimento é outro, as coisas crescem um bocadinho.</p> <p>Nem por isso.</p> <p>Por mim penso que é sempre positivo.</p> <p>Não teve muito mas sempre tem algum. Por exemplo, o Grupo Desportivo, vão arrancar de novo, isto tem um impacto aqui na terra, vão vir aqui outras pessoas, uns jogam aqui, outros vêm a acompanhá-los, outros porque vêm ver... isso é tudo positivo para a freguesia. A Junta de Freguesia tem dado o apoio possível para reactivar o Grupo Desportivo. As habilitações destas pessoas que estão a reabilitar</p>
---	--	--

		o Grupo Desportivo são importantes. As pessoas que estão agora a arrancar com isso são moços novos que têm outra visão da vida, e acho que eles também são capazes, com a nossa ajuda também, de fazer qualquer coisa.
<p>Percepção e conhecimento da vida da comunidade – perspectiva comparativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem é(são) o(s) líder (es) local(ais)? ○ Participa em actividades de outras instituições? Quais? ○ Qual a sua opinião acerca da importância da qualificação na vida das pessoas? 	<p>O moço que está à frente do Grupo Desportivo, nós que estamos aqui na Junta, o senhor que tinha ali o café em baixo, toda a gente passava por ali e há outras. Todas estas pessoas têm a sua importância na freguesia porque têm a experiência da vida e falando com outros, ajudam-nos a aprender coisas que outros não sabem.</p> <p>Em actividades não, sou o Tesoureiro do Centro Social e Paroquial e fui eu o “pedal” importante para arrancarmos com aquela obra.</p> <p>Penso que é muito importante porque é sempre diferente... tenho uma filha que é formada, e é sempre diferente a maneira de falar de uma pessoa formada ao pé de uma que tem a 4ª classe ou que não tem nada. No meu tempo, eu fui um dos que tive sorte em fazer a 4ª classe porque ficaram outros que não chegaram a ir à escola, ainda aí estão, são pessoas como eu ... mas vejo que ao pé de uma pessoa formada que a maneira de falar é diferente. Podemos não ser parvos e ter conhecimento da vida, mas a maneira de as pessoas falarem e porem as palavras atrás umas das outras é diferente.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhece pessoas que realizaram o Processo RVCC? ○ Qual o seu papel (individual e institucional na promoção/divulgação dessas modalidades de qualificação? ○ O facto dessas pessoas terem voltado à “escola” foi importante para que outras pudessem procurar essa oportunidade também? Porquê? ○ A dinâmica da comunidade alterou-se em virtude dessa oportunidade (ou seja, em virtude do Processo RVCC se ter realizado na Torre de Coelheiros? Como? 	<p>Conheço... conheço as pessoas todas da freguesia, o que fizeram e não fizeram é que não me interessava lá muito... de qualquer das maneiras achava sempre que era importante os mais novos formarem-se e terem cursos de formação e outras coisas mais. Isso faz criar também desenvolvimento.</p> <p>Em aparecendo alguns documentos para incentivar as pessoas ou para irem aqui ou para irem além ou para cursos, se distribuírem aí papéis no meu estabelecimento está sempre... eu não tenho só o café, tenho ali um minimercado onde trabalha a minha mulher.</p> <p>Sim, acho que foi importante. Às vezes as pessoas andam por aí, uma vai tirar um curso e dizem uns para os outros: “Eh pá, então tu não vais porquê?” Incentivam e acabam por ir outros também. Tem que haver sempre alguém que tenha a iniciativa de avançar. Depois há uns poucos que seguem, a falar uns com os outros, há sempre quem apareça mais para participar.</p> <p>Acho que não, isso não alterou muito.</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como analisa a participação dessas pessoas na vida da comunidade, antes e depois da realização desse Processo? O que se alterou? Na sua perspectiva o que gerou essa mudança? 	<p>Isso também não se alterou muito... porque as pessoas são obrigadas a ir trabalhar para fora. Os que não são, já foram emigrantes, e principalmente os mais novos vão todos para a Suíça, porque estão lá muitos, depois uns levam os amigos, os filhos já se nota muita falta de pessoal. Só os que não podem ir é que não vão. Eu também fui emigrante muitos anos e essa malta mais velha, todos eles... até mesmo as senhoras aí há uns anos, em 1970, de 70 a 74, iam trabalhar para a Suíça para as fábricas de enlatados e outras. Depois a seguir ao 25 de Abril, continuaram aí uns, houve outros que como isto cá mudou, vieram-se embora mas mais tarde tornaram a ir outra vez. Isto é assim, é o ciclo da vida.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhece algum caso de uma pessoa que tenha assumido novas responsabilidades na comunidade, nalguma instituição, por exemplo, ou noutra movimentação? Se sim, descreva-o; O que acha que aconteceu nessa situação? ○ Identifique, se possível, benefícios para a comunidade da Torre de Coelheiros decorrentes da participação das pessoas em processos de qualificação. 	<p>Está aí um moço que andou a estudar, fez vários cursos também, que é engenheiro e que formou uma empresa e é de cá da Torre. Abriu uma empresa e tem muito pessoal a trabalhar por conta dele, não só daqui mas de outros lados.</p> <p>Isto é o caso do Miguel (jovem engenheiro referido anteriormente)... poderia haver outros que fizessem a mesma coisa... formar uma empresa cria postos de trabalho, e no caso dele tem progredido, é um moço trabalhador, fez uns armazéns aqui na zona industrial, tem 4 ou 5 carros, uns tractores... mas isso nem todas as pessoas têm essa capacidade de terem iniciativa, criar qualquer coisa, isso é uma coisa que nem toda a gente tem, não somos todos iguais.</p>

APÊNDICE F
Matriz de Análise de Conteúdo – Adultos

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
DIMENSÃO SUBJETIVA	MOTIVAÇÃO	<p>E1.1.1 - Na altura eu estava a pensar que na minha empresa, futuramente, iria ter uma compatibilidade</p> <p>E1.1.2 - era esta coisa do computador,</p> <p>E1.1.6 - e foi por isso que me inscrevi, não por habilitações literárias, visto eu ser empresário em nome individual,</p> <p>E1.2.10 – Eu sabia que elas estavam em Évora, não aqui</p> <p>E1.2.11 – houve amigos meus que fizeram em Évora</p> <p>E1.2.12 – e eu perguntei-lhes:</p> <p>E1.2.18 – pensei que tinha que me inscrever</p> <p>E1.2.19 – não foi preciso ninguém estar a influenciar-me</p> <p>E1.2.20 – foi mesmo da minha ideia</p> <p>E1.2.21 - pensei que tinha que fazer</p> <p>E1.2.23 - e eu pensei que tinha de fazer</p> <p>E2.1.1 - Em primeiro lugar, porque eu tive sempre pena de não ter estudado, esse foi o meu objectivo, assim que eu cheguei da Suíça era tirar o 9º e tirar o 12º e também a ver se arranjava algum trabalho, era também por causa disso.</p> <p>E2.3.15 - Influência não foi influência nenhuma</p> <p>E2.3.16 - eu como gostava de estudar pensei “bom, isto é uma boa oportunidade”. Mesmo que não conseguisse arranjar trabalho, pelo menos aprendia alguma coisa.</p> <p>E2.3.19 - Ah não, não, tudo o que seja para aprender e para estudar eu meto a cabeça e (...) não desisto.</p> <p>E2.7.46 - Mas depois o meu objectivo era mesmo esse, arranjar também trabalho... e arranjei...</p> <p>E3.1.1 - Para enriquecimento das aprendizagens</p> <p>E3.1.2 – (...) futuramente... podia-me fazer falta para o emprego, para ficar com mais conhecimentos.</p> <p>(DESISTIR) E3.3.18 - Não, isso não, porque estava decidida,</p> <p>E4.1.5 - O que me levou a inscrever foi gostar de aprender mais, e</p> <p>E4.1.6 - vejo que sem estudos nunca se pode ir muito além,</p> <p>E4.2.7 - e gostar de rever matérias e aprender coisas novas.</p> <p>E4.2.10 - e eu pensei em ir experimentar a ver se aprendia mais qualquer coisa.</p> <p>E4.2.12 - e então eu optei por experimentar também porque era a única possibilidade de tirar mais além da 4ª classe.</p> <p>E4.2.17 - mas como eu gosto de aprender coisas novas, então motivei-me também.</p> <p>E5.1.1 - Foi mais uma forma de me realizar pessoalmente,</p> <p>E5.1.2 - não foi para arranjar trabalho porque na altura estava empregada.</p> <p>E5.1.3 - Se isso hoje me vai ajudar para um novo emprego, isso não sei mas ainda não consegui nada.</p> <p>E5.1.5 - Se calhar foi tudo mais por causa da realização pessoal... está tudo a trabalhar, que eu saiba. Não sei se estão pelo desemprego mas que estão a trabalhar estão.</p> <p>E5.2.17 - Porque a gente quando tem uma idade já pensa de uma determinada maneira... “não fiz, vou fazer”... é um pouco diferente...</p> <p>E5.2.18 - Quando somos novos pensamos “não faço hoje, faço amanhã”...</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E5.3.19 - Um desafio. A vida só vai para a frente se tivermos desafios... A vida põe-nos entraves e nós temos que os passar, não é?</p> <p>E5.3.20 - Para mim foi uma espécie de jogo...</p> <p>E5.3.21 - Pensei que tinha de fazer e fiz...</p>
	EXPETATIVA	<p>E1.1.4 - e surgiu-me a oportunidade de eu entrar em contacto com esta nova realidade.</p> <p>E1.1.5 - é a realidade que todos temos hoje,</p> <p>E1.1.7 - não precisava da habilitação</p> <p>E1.2.17 – eu vi o anúncio da inscrição</p> <p>E1.2.22 - no tempo que corre, mais tarde ou mais cedo as coisas terão de ser formalizadas</p> <p>E2.2.9 - fui ao Diário do Sul por causa de um anúncio que tinha aparecido, e foi até a senhora lá do Diário do Sul é que me falou nas Novas Oportunidades</p> <p>E2.2.13 - eu queria encontrar trabalho, depois de andar lá é que soube que existia este processo,</p> <p>E2.2.14 - e depois a minha cunhada e as irmãs também foram mas foi a seguir (...) mas depois lá é que soube que havia as Novas Oportunidades, que havia a possibilidade de tirar o 9º e seguir e isso, e foi lá mesmo na escola é que eu soube.</p> <p>E3.1.4 - Eu soube disso através de uma professora,</p> <p>E3.1.5 – (...) incentivou-nos, a mim e aos colegas de trabalho quando foi para fazer...</p> <p>E3.2.7 - Depois, no 12º, já soube através de uma professora porque nessa altura do 9º ano tinham-nos dito que iria prosseguir para o 12º</p> <p>E3.2.8 - depois foi uma professora que aqui andava nas AEC é que nos disse, como ela também dava formação lá, é que nos disse que ia começar o processo.</p> <p>E3.2.12 - Foi positiva. Incentivo, incentivaram-nos a fazer, sim.</p> <p>E4.2.8 - Sim, tive conhecimento de algumas pessoas que fizeram o RVCC,</p> <p>E4.2.16 - Essas pessoas também tiveram alguma influência</p>
		<p>E2.1.4 - só que como eu sabia (eu já tinha um curso tirado lá na Suíça, do EXCEL e essa coisa toda), e eu apercebi-me que eles cá não...</p> <p>E5.1.7 - anteriormente eu já tinha feito o Processo do 9º ano e já conhecia.</p> <p>E5.2.8 - quando me falaram que iria haver o processo na Torre para o 12º ano (...) pensei que tinha de continuar, e por isso já conhecia,</p> <p>E1.6.67 - eu pensava de ser uma coisa, (...) não ir tão longe, não abranger, não ser uma coisa tão abrangente.</p> <p>E1.6.68 - Ser uma coisa “Eh pá, isto é para o 9º ano, e tal, fazemos aqui uns círculos, fazemos aqui umas coisitas”...</p> <p>E4.3.23 - Pensei em fazer o melhor que eu podia e sabia.</p>
		<p>E1.1.3 - e eu não tinha luzes nenhuma disso</p> <p>E1.2.25 - já no meio do processo, com alguns amigos meus, eu disse-lhes “isto não está a ser fácil”</p> <p>E4.3.19 - também dependia do meu trabalho, dos meus horários de trabalho, dos meus turnos, gostava de conseguir, não esquecer</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>o que tinha a fazer no trabalho da casa e conciliar os horários de acordo com essa escola que fiz.</p> <p>E4.3.20 - Não, nunca tive assim um momento desses, só pensei se não conseguiria,</p> <p>E4.3.21 - como a distância dos anos já eram tantos que eu não frequentava</p> <p>E4.3.22 - e não conseguiria chegar mais além porque via alguns colegas que eram mais novos do que eu que tinham tido outra aprendizagem e conseguiam sempre mais.</p> <p>E1.3.40 - estava muito desfasado do tempo</p> <p>E1.3.41 - talvez pelo baixo nível que tinha (4ª classe e o 6º ano)</p> <p>E5.6.51 - passava-me muita coisa despercebida... estava a fazer aquilo e pensava que não tinha capacidade</p>
	<p>PERCEÇÃO DO PROCESSO RVCC</p>	<p>E1.1.4 - e surgiu-me a oportunidade de eu entrar em contacto com esta nova realidade.</p> <p>E1.2.13 – Uns estavam a gostar</p> <p>E2.1.2 - Inscrevi-me, para mim foi fácil, o processo do 9º foi fácilimo,</p> <p>E2.2.7 - de resto, achei o processo ótimo, para mim foi fácil, tinha facilidade em aprender, não achei nada de difícil, para mim não.</p> <p>E2.2.10 - eu também estava sem fazer nada, sem ocupação</p> <p>E3.3.15 - porque eu achava que era melhor para enriquecer conhecimentos</p> <p>E3.3.16 - e porque futuramente podia-me fazer falta em termos depois de emprego e progressão na carreira.</p> <p>E4.2.11 - Transmitiam-me que aprendiam sempre mais e fazia falta aprender mais, e que gostavam do que estavam a fazer,</p> <p>E1.6.67 - eu pensava de ser uma coisa, (...) não ir tão longe, não abranger, não ser uma coisa tão abrangente.</p> <p>E1.6.68 - Ser uma coisa “Eh pá, isto é para o 9º ano, e tal, fazemos aqui uns círculos, fazemos aqui umas coisitas”...</p> <p>E1.6.69 -Mas depois de me começar a enquadrar, comecei a ver que aquilo tinha outra abrangência, que não era só fazer o 9º ano</p> <p>E3.3.20 - Encarei bem, pensei que era capaz de ter algumas dificuldades,</p> <p>E3.3.22 - pensei “ah mas com certeza que vou conseguir, vou pedir alguma ajuda se for necessária, e vou conseguir”.</p> <p>E3.3.23 - Não me deu assim grandes dificuldades.</p> <p>E3.4.37 - Eu gostei do Dossier Pessoal, gostei de estar a falar das coisas da vida, das vivências que tínhamos tido,</p> <p>E3.4.38 - e também gostei da parte de Matemática porque eu gosto muito de Matemática, gostei muito dessa parte.</p> <p>E3.4.39 - No 12º ano, o trabalho que eu mais gostei de fazer foi um trabalho sobre o solo, falar nessas coisas da terra, foi o que eu mais gostei.</p> <p>E5.3.29 - Antes de fazer a inscrição no 12º já sabia como era o 9º ano.</p> <p>E5.3.30 - Do 9º ano foi porque a fábrica mandou-me para lay-off e disseram-me que eu podia receber mais alguma coisa, se entrássemos num processo de validação de competências ganhávamos o ordenado praticamente inteiro... calhava-me bem...</p> <p>E5.4.31 - e então eu entrei logo no Processo, em vez de ir trabalhar ia para o Processo.</p> <p>E5.4.32 - Acho que levei tão bem aquilo que não me importei de fazer nada.</p> <p>E5.4.33 - no 9º ano, só não gostei daquela matéria... aulas de</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>refrigeração, isso é que eu não gostei mas isso já não fazia parte do Processo, era à parte, isso é que eu não gostei. Tirando o resto, gostei... Tinha aulas também de Inglês...</p> <p>E2.6.41 - Talvez a conhecê-las melhor, talvez em relação ao desenvolvimento dos textos,</p> <p>E2.6.42 - porque a gente aprende técnicas para desenvolver os textos de outra maneira, talvez aí eu aprendesse alguma coisa mais.</p> <p>E3.5.48 - Aprendi a conhecê-las melhor,</p> <p>E3.5.49 - por exemplo a nível da Matemática, eu gosto, e havia coisas que eu já tinha esquecido e depois lembrei-me outra vez...</p> <p>E3.5.50 - porque nós quando deixamos uma coisa acabamos por esquecer um bocado...</p> <p>E3.5.51 - e a nível das tecnologias aprendi muito que eu não sabia nada.</p> <p>E3.5.52 - Aí foi um grande passo, aprendi muita coisa porque eu não sabia mexer sequer no computador, e depois tive que fazer tudo no computador...</p> <p>E3.6.53 - Aprendi, aí aprendi muita coisa.</p> <p>E5.6.47 - Eu aprendi a conhecê-las melhor, coisas que eu pensava que não sabia.</p>
		<p>E1.2.14 – Outros nem tanto</p> <p>E1.3.28 - a primeira sessão, onde eu não percebia nada de computadores</p> <p>E1.3.29 - nunca tinha mexido num computador</p> <p>E2.1.3 - em relação aos computadores, eu acho que aquilo não se aprende quase nada,</p> <p>E2.1.5 - para pessoas que não têm noções nenhuma de computadores, aquilo é pouquíssimo</p> <p>E2.2.6 - eu tinha colegas, por exemplo, que depois arranjavam um trabalho, e fiaram-se no que aprenderam, e aquilo não dava para nada (...)</p> <p>E3.1.6 - quando foi para o 9º ano fomos várias pessoas, houve uma reunião... (...)em que fomos 20 e tal pessoas que depois mais de metade desistiram. Acabámos por ficar só metade. O 9º ano foi assim.</p> <p>E4.2.15 - Pensei que era tudo muito mais difícil ainda, por causa da minha distância de escola dos anos que passaram.</p> <p>E1.3.37 - Bom, quando eu me comecei a aperceber que na realidade aquilo era um bocadinho mais que aquilo que eu pensava</p> <p>E2.4.26 - para quem não tem noções nenhuma, aquilo não ajuda nada, foi a única coisa que eu pensei, “bom, isto é a coisa mais fácil, quem é que não sabe fazer isto”.</p> <p>E2.4.27 - Só que depois para diante é mais complicado, acredito.</p> <p>E2.4.28 - Por exemplo, eu sei que a minha cunhada, não tinha noções nenhuma, e depois tinha que pedir sempre aos filhos (...) “como é que se faz, como é que não se faz” outras vezes perguntava-me a mim, porque eu tinha as noções que tinha aprendido lá na Suíça</p> <p>E2.5.29 – (...) acho que eles ali deviam de ensinar mais. De resto, se fosse Matemática, se fosse aquele desenvolvimento a nível dos textos, tudo normal. Gostei mais do desenvolvimento dos textos porque eu gosto imenso de escrever.</p> <p>E2.5.32 - o que digo é dos computadores, achei que aquilo não ajuda muito.</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E3.3.21 - como há muito tempo que não mexia nada da escola,</p> <p>E3.4.40 - O que gostei menos foi das Tecnologias, não tinha tanta experiência nessa parte.</p> <p>E2.10.67 - Não, não, talvez depois no 12º fosse (...) ela, mais ela, fosse mesmo “obrigada” a ajudar-me porque eu sentia que aquilo era um bocado difícil mas no 9º não tive... Os meus filhos estavam a trabalhar.</p>
		<p>E4.2.13 - Tive conhecimento de algumas mas como aqui é um meio pequeno também não dá para ter contacto com muita gente mas tive conhecimento.</p> <p>E4.2.14 - Troquei algumas impressões mas não sabia bem exactamente aquilo que me ia a esperar.</p> <p>E4.2.9 - nunca tínhamos falado em pormenor o que é que isso era,</p> <p>E1.5.59 - Eu tentei, depois da segunda ou da terceira sessão, porque as primeiras, como é que a gente diz, vamos na gíria, vamos ver o que é que isto dá,</p> <p>E4.5.41 - Pois, uma ideia fixa do que era eu não tinha, nunca tinha frequentado...</p> <p>E5.4.36 - Naquela altura, à partida achei que não ia fazer falta, até agora também ainda não me fez falta pelo que estou a constatar no desemprego, vamos a ver agora daqui para a frente...</p> <p>E2.9.61 - o 9º para eles era como a 4ª classe, e então era sempre “eu quero ver como é que depois você faz o 12º”</p> <p>E2.9.62 - embora eu diga, era difícil, depois o processo de secundário não tem nada a ver com o 9º</p>
	INFORMAÇÃO SOBRE O PROCESSO RVCC ENQUANTO OFERTA FORMATIVA	<p>E3.4.27 - Sabia que tínhamos que apresentar alguns trabalhos que iam ser avaliados e pronto,</p> <p>E3.4.28 - sabia que era diferente do que o andar à escola,</p> <p>E3.4.29 - que eram outro tipo de trabalhos que tínhamos que apresentar experiências de vida,</p> <p>E3.4.30 - coisas que íamos fazer num trabalho e se enquadrava na nossa vida, naquilo que já tínhamos vivido e que sabíamos, e era um trabalho enquadrado nesse aspecto.</p> <p>E3.5.42 - Sim. Nós tínhamos tido a informação de que não era muito difícil, e realmente não foi.</p> <p>E4.3.23 - Pensei em fazer o melhor que eu podia e sabia.</p>
	ADAPTAÇÃO ÀS ROTINAS DO PROCESSO RVCC/GESTÃO DO TEMPO	<p>E1.4.47 – Não muita dificuldade</p> <p>E1.4.48 - As rotinas, eu tive que separar logo aqui entre o meu serviço e aquelas rotinas porque eu já sabia que tinha de fazer aquelas coisas que me eram propostas.</p> <p>E1.4.49 - E eu aí tive que perder algum tempo do meu trabalho para me dedicar a fazer aquelas rotinas,</p> <p>E1.4.50 - para que eu quando chegasse lá estar mais ou menos, para tentar responder àquilo que me era perguntado (...).</p> <p>E1.4.51 - Mais ou menos penso que cumpri.</p> <p>E1.5.60 - e depois tentei logo conciliar uma coisa com a outra</p> <p>E1.5.61 - porque eu já sabia que tinha de roubar algum tempo meu, algum tempo à família, para me dedicar àquilo que ia fazer</p> <p>E1.5.62 - consegui passar essa fase, consegui resolver os problemas, os meus, da minha empresa, da minha pequena empresa (..) e da família.</p> <p>E2.4.22 - Naquela altura não trabalhava, e então fosse em termos de horário, fosse em termos de fazer qualquer trabalho em grupo</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>– era raro mas às vezes fazíamos – para mim não foi um transtorno porque eu estava em casa sem trabalhar.</p> <p>E2.4.23 - Não, porque aquilo veio-me ocupar um espaço de tempo que eu tinha sem fazer nada, tinha livre, e que ocupei com aquela formação.</p> <p>E3.4.35 - nós trazíamos o trabalho para casa, depois chegávamos lá, apresentávamos o trabalho, a doutora corrigia e depois dizia-nos o que é que tínhamos ali de alterar.</p> <p>E4.4.26 - Adaptei-me bem,</p> <p>E4.4.27 - achei que na medida do possível conseguimos todos, em termos de horário, fazermos o melhor que podíamos e sabíamos, de acordo também com quem estava a ensinar.</p> <p>E4.4.29 - Eu habito num meio pequeno e até gostei muito da companhia uns dos outros, de terem ideias diferentes,</p> <p>E4.4.30 - gostei muito, não alterei nada, até pelo contrário, fez-me muito bem à cabeça.</p> <p>E4.4.31 - Ouvia ideia...</p> <p>E4.4.32 - ouvia as colegas, duas ou três comentarem que era bom.</p> <p>E4.4.33 - O que menos gostei não me lembro... lembro-me de ter gostado de tudo,</p> <p>E4.4.35 - Falava-se sobre várias coisas,</p> <p>E4.4.36 - cada um punha a sua ideia das experiências que tinham ao longo da vida, das formações, tudo o que já tinha feito.</p> <p>E4.4.37 - Para mim, não tenho assim nada que me tivesse deixado triste nem nada...</p> <p>E4.4.38 - Gostei de tudo e gostava de ter continuado mais, pelo menos até à equivalência do 9º ano.</p> <p>E5.3.22 - Bem... Sempre que temos um bocadinho vai-se fazendo.</p> <p>E5.3.23 - Às vezes não é preciso estar a fazer aquilo já, deixa-se para mais tarde.</p> <p>E5.3.24 - Aquilo está sempre ali, o computador aberto a gente chega lá começa a fazer... Depois vai fazendo outra coisa...</p> <p>E5.3.25 - Naquela altura tinha a minha filha bebé... vai-se fazendo outra coisa e pensando naquilo...</p> <p>E5.6.53 - Deixei a escola com os meus 16, 17 anos, e já tinham passado 30 anos... já não lembrava de tudo... Já está feito!</p> <p>E3.4.41 - Eu na altura vivia com os meus pais e com os meus filhos, porque eu só casei há 5 anos... Era mais a minha mãe que me ajudava nas tarefas domésticas para eu ter tempo para os trabalhos.</p> <p>E4.3.25 - às vezes já com muito trabalho em cima e não conseguia expressar bem às vezes em certas situações, em que eu poderia desenvolver melhor, com a cabeça mais limpa um bocadito.</p>
	GRAU DE SATISFAÇÃO	<p>E1.3.38 - e no final fiquei bastante satisfeito de ter frequentado o curso</p> <p>E1.3.39 - porque não me passava pela cabeça coisas que aprendi</p> <p>E1.4.46 - sinto que foi muito bom ter acabado.</p> <p>E1.4.53 - eu como ia com isto dos computadores, que era mesmo o que me despertava a atenção, talvez fosse o que gostasse mais,</p> <p>E1.4.54 - porque ao fim ao cabo, o portefólio que nós fizemos, todas as actividades que foram lá, para mim são gratificantes, são gratificantes</p> <p>E1.5.63 - No geral, ultrapassou aquilo que eu estava à espera</p> <p>E1.5.64 - Foi uma coisa que me ultrapassou completamente, pela positiva, atenção, pela positiva, ultrapassou-me completamente</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>pela positiva, não pela negativa</p> <p>E1.6.70 - com a realidade e com o passar do tempo, consegui, ultrapassou-me, foi mais que aquilo que eu pensava.</p> <p>E1.6.66 - foi uma coisa, pronto, nunca pensei de chegar a esse ponto</p> <p>E2.3.20 - eu gostei, porque escrever para mim – em relação ao portefólio que tínhamos que fazer - nunca foi problema</p> <p>E2.3.21 - e os professores como viam que eu desenvolvia bem os temas – estava lá uma professora que (...) quando via que eu chegava, por exemplo “aqui”, ela pedia sempre para eu chegar “ali”, - e então, eu nesse aspecto não tive problemas nenhuns.</p> <p>E2.5.31 - Sim, (...) porque aprendi, (...) fiquei contente porque ao nível da Matemática aquilo até foi bom, não foi muito difícil</p> <p>E3.3.23 - Não me deu assim grandes dificuldades.</p> <p>E3.4.31 - Eu achei que a parte do 9º ano foi o mais difícil que o 12º ano.</p> <p>E3.4.32 - Não sei se era porque quando fiz o secundário já estava... já tinha entrado novamente... como havia já muitos anos que tinha parado... não sei se foi por isso...</p> <p>E3.4.33 - achei que o 9º ano me deu mais trabalho que o outro.</p> <p>E3.4.34 - No 9º ano também fomos lá a umas sessões, no 12º ano era mais trabalhos,</p> <p>E3.4.36 - Para mim, achei o 9º ano mais difícil que o secundário</p> <p>E4.5.42 – (...) correspondeu ao que eu estava à espera, e com a ajuda dos professores. Foram muito bons.</p> <p>E5.4.35 - Já foi há muito tempo e já não consigo explicar pormenorizadamente como foi... a mim não me custou. Não sei se era pela disposição mas correu bem...</p> <p>E5.5.38 - Para mim, correspondeu. Uma pessoa quando está disposta a fazer, mesmo que não seja a melhor coisa do mundo, mas se a gente se sente realizada... (...)</p> <p>E1.8.86 - é a única coisa em que eu estou completamente satisfeito (computador)</p> <p>E2.6.36 - Gostei, gostei, sentia-me bem.</p> <p>E2.4.25 - O que gostei menos... eu sabia mais de computadores do que aquilo que estava a aprender, e pensei que eles ensinavam mais (...)</p>
	INTENÇÃO DE PROSSEGUIR PERCURSOS FORMATIVOS	<p>E4.6.47 - Senti-me bem e mais gostaria de aprender mas... é assim... é tudo muito longe.</p> <p>E4.7.57 - Gostava de ter aprendido mais ainda, sim gostava de ter ido mais além,</p> <p>E4.7.58 - mas depois também como acabou, nós aqui também éramos poucas, também estamos longe da cidade, não há sempre transportes, juntávamos 4/5 colegas, depois é os turnos, é o trabalho...</p> <p>E4.7.59 - se tivesse mais próxima eu acho que não tinha perdido essa oportunidade de ir um bocadinho mais.</p> <p>E5.7.54 - Ainda não pensei em mais nada mas gostava de fazer qualquer coisa</p> <p>E5.7.55 - no Centro de Emprego não dá para fazer mais nada, só nos mandam para formações que não nos diz nada...</p> <p>E5.7.56 - por exemplo, propuseram-me uma formação que aquilo é para quem está desempregada, completamente, que não tem família, não tem filhos... garantem trabalho mas é onde eles quiserem, é preciso ter disponibilidade total, total, total...</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E5.7.57 - mas eu gostava mais de tirar Informática, qualquer coisa relacionada com papelada, mexer e organizar papeladas... uma coisa dessas que desse para mexer qualquer coisa...</p> <p>E1.8.87 - até gostava de continuar mas acho que os cursos têm estado fechados, não sei.</p> <p>E2.6.35 - e pensei “se eu consigo isto, consigo ir mais além”. O meu objectivo era mesmo depois avançar para o 12º.</p> <p>E2.8.55 - Sim, digamos que sim, poderia continuar a ser se não tivesse sido o caso do meu pai ter tido o acidente e eu ter de ficar em casa para tratar dele</p> <p>E2.8.56 – (...) eu até avançava para o 12º,</p> <p>E5.7.63 - Não, nunca mais fiz nada... Não há nada neste momento no Centro de Emprego que eu possa fazer...</p>
DIMENSÃO PESSOAL	AUTO-ESTIMA	<p>E1.3.33- Não, isso não.</p> <p>E1.3.34 - Mesmo a minha maneira de ser, a minha maneira de estar na vida, eu não sou de virar as costas aos problemas.</p> <p>E1.3.35 - Eu quando se me depara um problema eu tento ir até ao fim,</p> <p>E1.3.36 - a gente sabe que às vezes os caminhos são longos, são ruinosos e há muitos obstáculos mas tentam-se tornear.</p> <p>E3.3.19 - eu quando tomo uma decisão é muito raro voltar atrás.</p> <p>E5.4.37 - Achei que era importante fazer, para mim.</p> <p>E1.7.80 - e eu antes tinha uma maneira que pensava que era a correcta, e às vezes não era,</p> <p>E1.7.81 - e agora depois do processo já abordo problemas de outra maneira que não abordava antes.</p> <p>E1.7.78 -Antes não imaginava que no final do processo conseguisse, (...) ver coisas de maneira totalmente diferente de quando entrei no processo. Isso é óbvio. É óbvio.</p> <p>E1.7.82 - Talvez a conhecê-las melhor</p> <p>E1.7.83 - talvez os formadores me dessem uma visão, uma visão cabal de certas coisas que eu não tinha, que eu pensava de ser de uma maneira, e depois não</p> <p>E1.7.84 - depois comecei a pensar “afinal eu pensava que isto era assim, mas desta maneira, esta visão, isto é totalmente diferente”</p> <p>E2.6.33 - Senti-me melhor</p> <p>E4.6.43 - Senti... sentia-me melhor...</p> <p>E4.6.44 - podia falar sobre outras coisas que tinha conseguido aprender</p> <p>E4.6.45 - sentia-me mais valorizada.</p> <p>E4.6.46 - Tudo aquilo que nós aprendemos é com valor, com empenho e gosto de aprender.</p> <p>E4.6.48 - Senti-me mais valorizada, sim, porque é bom a gente sentir empenho nalguma coisa que nos possa ajudar a ver um bocadinho mais além.</p> <p>E4.6.49 - A pessoa que era antes era uma pessoa que não fazia grandes ideias do que é que se ia passar porque nunca tinha passado.</p> <p>E4.6.50 - A pessoa que ficou depois, embora não tenha aprendido muito, mas dentro dos possíveis acho que cheguei um bocadinho mais além, com a idade que eu tenho (...)</p> <p>E4.6.51 - ao menos sempre aprendi mais umas coisinhas novas...</p> <p>E5.6.49 - e depois quando falamos de certas competências a pessoas que percebem delas... quando essas pessoas nos dizem</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>“então você tem estas competências, só não sabe que as tem” aí é que a gente fica saber que ao longo da vida há certas coisas que nos passam ao lado</p> <p>E5.6.50 - Posso dar um exemplo, uma coisa tão mínima... nas áreas de TIC, Sociedade, Cidadania por exemplo... a gente escrevia, escrevia, escrevia e depois tínhamos não sei quantos créditos e chegávamos às páginas tantas e pensávamos que não tínhamos nada, não tinha os créditos suficientes para ser valorizada nessa área... e depois a professora que estava com o meu processo lia e depois dizia-me “você tem cá tudo”...</p> <p>E5.6.52 - lembro-me do caso de Cidadania, lembro-me do caso de TIC, de Inglês... cheguei ao fim e a professora disse-me “Olhe, tomara que muitos como você tivessem passado por cá”. E eu disse “Então? Eu só escrevi quem era, o que sou e o que fazia” E ela disse “Pois mas tomara muitos escreverem como você escreveu de si”. E eu disse “Obrigada”!</p>
		<p>E1.3.30 - quando cheguei lá à outra parte não era capaz de fazer, não percebia nada daquilo</p> <p>E1.3.31 - E depois fui-me um bocadinho abaixo, é a realidade</p>
		<p>REALIZAÇÃO PESSOAL</p> <p>E1.6.71 - A nível pessoal senti-me realizado, sem sombra de dúvidas.</p> <p>E1.6.72 - como tudo na vida quando a gente adquire algumas competências, que foi o caso, e nós começamos a demonstrá-las e a pô-las no terreno fica muito mais enriquecido, consegue melhorar em todos os termos, sente-se realizado</p> <p>E1.6.73 - e uma pessoa em se sentindo realizada vê que deu frutos, aquilo que se andou lá a aprender, aquele tempo, aquele tempo que nós andámos lá que demos por bem empregado.</p> <p>E1.6.74 - Eu, no meu caso, (...) sinto que, pronto, realizado a 100% não, ninguém consegue estar, isso ninguém consegue estar, mas pronto acho foi um pulo (...) muito bom.</p> <p>E3.5.43 - Senti-me... pode-se dizer realizada porque tinha concluído aquilo a que me tinha proposto com sucesso.</p> <p>E3.6.54 - No trabalho não utilizo mas cá em casa às vezes utilizo, enviam-me coisas do trabalho, enviam-me quase tudo por mail (..)</p> <p>E4.6.54 - Descobri e aprendi.</p> <p>E5.5.39 – Realizada.</p> <p>E5.9.73 - Não, foi importante a nível pessoal, mesmo pessoal.</p>
	PROJECTOS PESSOAIS	<p>E1.8.88 - Não, isso não, isso não fiz, estabilizei (projetos pessoais).</p> <p>E2.6.37 - Não, isso mudanças não houve nenhuma.</p> <p>E3.5.44 - Não houve assim grandes mudanças, só mais conhecimentos e algumas coisas que já estava esquecida.</p> <p>E5.5.40 - Ainda estou à espera...</p> <p>E5.5.44 - Exactamente o mesmo. Não há diferenças. Uma pessoa se tem um jeito de ser não vai mudar só porque ganhou alguma coisa...</p> <p>E5.5.45 - As habilitações são da pessoa, não é o que vem de fora que deve mudar a pessoa.</p> <p>E5.5.46 - A pessoa tem de ser dentro para fora.</p>
DIMENSÃO PROFISSIONAL	VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	<p>E3.3.17 - Essas coisas todas contam, quem tiver mais à frente, passa mais à frente aos outros.</p> <p>E1.5.56 - Mas a questão do computador era aquilo que eu nunca</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>tinha pensado e que hoje faz-me uma falta imensa</p> <p>E1.5.57 - É uma outra realidade, outra realidade</p> <p>E1.6.65 - eu ajudou-me bastante, mas bastante, até na organização dos meus trabalhos e tudo, muito, muito, muito bom</p> <p>E1.7.85 - Pronto, eu continuo com a minha aposta que foi o meu brinquedo, foi isto dos computadores, e eu não o percebia nada, nada, nada (...) e agora faço o meu servicinho quase todo, quase todo.</p> <p>E2.7.43 - Pois, eu pensei assim “eu agora com o 9º ano, eu vou arranjar um trabalho”.</p> <p>E2.7.44 - E arranjei, até arranjei um trabalho,</p> <p>E3.6.54 - No trabalho não utilizo mas cá em casa às vezes utilizo, enviam-me coisas do trabalho, enviam-me quase tudo por mail (..)</p> <p>E1.8.89 - Nada, passei a utilizar. (TIC)</p> <p>E1.9.92 - Claro, claro. Porque devido às competências, devido à organização, devido às capacidades que eu comecei a utilizar que nós temos de ver as perspectivas de outra maneira, e foi aí, foi aí que eu pensei “Espera aí que a gente temos que dar um passo mais à frente”.</p> <p>E1.9.93- Sim, sim foi, isso é sem sombra de dúvidas.</p> <p>E2.8.57 - a nível profissional, aí também não sei, nem sequer procurei trabalho porque tinha de estar a cuidar do meu pai, e não tinha hipóteses, nem de continuar o processo, nem de trabalhar, era completamente impossível.</p> <p>E3.6.57 - Sim, facilitou, se fosse necessário faltar facilitavam-nos... quando nós tínhamos que ir...</p> <p>E3.6.58 - normalmente não era em tempo laboral mas se fosse havia facilidades, podíamos ter um certo limite de faltas.</p> <p>E3.8.70 - Sim, também foi.</p> <p>E3.8.71 - Porque eu estive sempre na esperança de o poder utilizar para progredir na carreira</p> <p>E3.8.72 - e ainda não perdi essa esperança.</p> <p>E4.7.60 - Sim, informei</p> <p>E4.8.69 - De momento, ainda escrevemos as ocorrências no livro mas não irá demorar muito tempo que tenhamos de escrever no computador. Sinto-me capaz de fazer isso.</p> <p>E4.8.72 - Porque as minhas ideias começaram a ser outras e acho que vale a pena sempre aprender.</p>
		<p>E2.7.45 – (...) eu fiquei um bocado decepcionada quando fui a Júri (...) ele perguntou-me o que é que eu esperava fazer com o 9º ano, e eu disse-lhe, esperava arranjar trabalho. E ele disse-me “então mas pensa que com essa idade agora é só por ter o 9º ano que vai arranjar trabalho?” (lembro-me perfeitamente). Eu fiquei capaz de esganar o homem. (...)</p> <p>E2.7.51 - Não, depois não, por problemas pessoais.</p> <p>E3.7.69 - o que me desmotiva é o nosso país, porque não conseguimos progredir, estamos parados, isso é que me desmotiva, porque não há progressão.</p> <p>E5.7.59 - Não. APOIO</p> <p>E5.7.60 - Eles não ligaram muito...</p> <p>E5.7.61 - Aquilo já havia um processo para desmontar metade da fábrica, por isso, como eu houve muitos que vieram embora...</p> <p>E5.8.64 - Não... Não senti... (INVESTIR NA CARREIRA=</p> <p>E5.8.65 - Porque a minha carreira profissional era a fábrica... acabou a fábrica e agora tive que arranjar um novo emprego... a minha profissão agora é a que vier.</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E2.7.48 - Na altura não estava a trabalhar, mas posso dizer quando avancei para o 12º até facilitou</p> <p>E2.7.49 - Sim, eles até me apoiaram, disseram que era uma boa ideia, nisso não tive problemas.</p> <p>E4.7.63 - depois tive que aconselhar com a entidade patronal se me podia dar, consoante os horários, se eu podia entrar nesses turnos onde havia esses horários para poder aprender mais e concordou.</p> <p>E4.7.64 - Sim, concordou e apoiou.</p> <p>E4.8.76 - Sim.</p> <p>E4.9.77 - Sim, foi importante porque um dia que ponham lá as tecnologias lá no Internato, que as funcionárias tenham que... já é uma mais valia.</p> <p>E5.8.66 - Não é dizer assim “não tenho capacidades para fazer isto ou aquilo”... agora é o que encontrar. Eu também nunca pensei em trabalhar com miúdos e agora estou a trabalhar com miúdos!</p> <p>E5.8.67 - Estive tantos anos a trabalhar com uma máquina, e agora estou a trabalhar com crianças...</p>
	FORMAÇÃO CONTÍNUA	<p>E5.4.31 - e então eu entrei logo no Processo, em vez de ir trabalhar ia para o Processo.</p> <p>E4.7.57 - Gostava de ter aprendido mais ainda, sim gostava de ter ido mais além,</p> <p>E1.8.87 - até gostava de continuar mas acho que os cursos têm estado fechados, não sei.</p> <p>E2.6.35 - e pensei “se eu consigo isto, consigo ir mais além”. O meu objectivo era mesmo depois avançar para o 12º.</p> <p>E5.7.62 - Já, aquilo eram tudo máquinas computadorizadas... Por isso é que eu digo, eu gostava de aprender mais...</p> <p>E2.8.54 - Não, porque entretanto por motivos pessoais (...) eu tive que cuidar do meu pai durante anos.</p> <p>E1.8.90 – Não</p> <p>E1.8.91 - ainda fiz 50h de EXCEL e depois pronto, inscrevi-me para o WORD, que eu queria sistemas de facturação (...) mas até hoje ainda não consegui. (...) Também estou inscrito em Higiene e Segurança no Trabalho eu isso queria, tenho um nível, e queria ir fazer mais dois níveis, mas não tem surgido</p> <p>E3.7.62 - Sim, em várias. Nós fizemos várias formações, temos feito muitas...</p> <p>E3.7.63 - Foram fora do trabalho,</p> <p>E3.7.64 - fizemos Higiene e Segurança no Trabalho, fizemos Word e Excel... Também fizemos Comunicação Interpessoal... Estas fiz de minha iniciativa.</p> <p>E3.7.65 - Vinha aqui uma Formadora, juntámos um grupo e fomos mas a escola também tem sugerido.</p> <p>E3.7.67 - mas antes fiz aqueles que me eram sugeridas, às vezes nas férias da Páscoa, no Natal, eles sugerem-nos e nós... sim, costume fazer.</p> <p>E4.7.62 - fiz várias formações dentro das minhas condições literárias,</p> <p>E4.8.70 - Tenho feito várias formações através da entidade patronal dentro da área em que eu trabalho, Geriatria, Serviços Gerais.</p> <p>E4.8.74 - Em tempos nós tínhamos que sair para ir fazer a</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>formação, a escolas e isso...</p> <p>E4.8.75 - agora como já somos 20 e tal funcionárias, a entidade patronal para conciliar os turnos com os horários dos professores, tem tentado fazer... vir cá a formação...</p> <p>E5.8.68 - Não...</p> <p>E5.8.69 - Na escola também não, acho muito mal...</p> <p>E5.8.70 - pelo menos quem está escola que tenha formação dois ou três dias... Porque a escola faz bem em ir buscar as pessoas ao desemprego mas depois há pessoas que não sabem lidar com os miúdos...</p> <p>E5.8.71 - Os pais também deviam passar pela escola para saberem o trabalho que dá...</p> <p>E5.8.72 - É preciso atenção e carinho que alguns miúdos não têm... É preciso apoio e muita dedicação...</p>
	RECONHECIMENTO PROFISSIONAL	<p>E2.6.38 - Sim, mais a mais por pessoal da escola, por amigos, os meus filhos também, embora eles dissessem “ah, o 9º ano não é nada, tem é que avançar para o 12º”.</p> <p>E3.5.45 - Sim, por as pessoas onde eu trabalhava, os professores.</p> <p>E3.5.46 - Eles incentivaram, estavam sempre a incentivar que devia fazer, e a família também.</p> <p>E2.7.52 - Não, porque entretanto fui despedida.</p> <p>E3.6.59 - Quer dizer, nós não...</p> <p>E3.6.60 - Agora, a nossa entidade patronal é a Câmara mas quem trabalha directamente connosco é os Agrupamentos, e eles nos Agrupamentos sim, eles valorizam.</p> <p>E4.7.65 - Sim, senti, houve reconhecimento.</p> <p>E4.7.66 - Disseram que era uma mais valia para eles como para nós, ficaram contentes.</p> <p>E4.8.71 - Sim, claro, senti-me mais motivada.</p> <p>E4.8.73 - senti-me mais motivada, pensei que o patrão me iria dar mais um reconhecimento “ela já tem esta idade mas ainda tem força para aprender mais alguma coisa”. E é bom para todos.</p>
DIMENSÃO FAMILIAR	RECONHECIMENTO FAMILIAR	<p>E1.7.77 - a nível familiar, da minha mulher, da minha mãe, da minha irmã, dos meus filhos, toda a gente ficou contente, toda a gente ficou contente por eu ter andado naquilo, e dizerem “eh pá, agora já consegues fazer isso, estás a ver?”</p> <p>E2.6.38 - Sim, mais a mais por pessoal da escola, por amigos, os meus filhos também, embora eles dissessem “ah, o 9º ano não é nada, tem é que avançar para o 12º”.</p> <p>E1.10.97 - Claro, ficaram contentes. (...)Eu falei com a minha mãe e a minha mãe disse “Ora, no fim vamos ter um Doutor, deixa lá ver o que é que vai (...), não estudaste em novo, vai ser agora”.</p> <p>E2.9.64 - festejámos depois de acabar o processo...</p> <p>E3.8.76 - Ficaram contentes!</p> <p>E3.8.77 - Sim, ficaram contentes de eu ter conseguido!</p> <p>E4.9.81 - Ficaram contentes e disseram-me “pena que não continues”.</p> <p>E5.9.75 - Reagiram bem...</p> <p>E5.9.77 - (...)não disseram nada...</p> <p>E5.9.78 - Não, isto era para mim, não era para mais ninguém... Valorizei-me a mim própria, não estou à espera dos outros.</p>
	APOIO FAMILIAR	<p>E2.3.17 - Partilhei com os meus filhos, (...) eles apoiaram-me mas não partilhei assim com mais ninguém porque eu não sabia aqui</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>na Torre, se alguém sabia se não sabia, não sabia de nada.</p> <p>E4.3.18 - Partilhei com o meu marido que era a pessoa que estava mais próxima de mim, como é que iríamos fazer as tarefas de casa e tirarmos esses bocados,</p> <p>E4.10.87 - Ele envolveu-se e tentou ajudar-me.</p> <p>E5.2.15 - Partilhar, partilhar só com a família.</p> <p>E5.2.16 - Para eles era indiferente... pensei que tinha de fazer e fui...</p> <p>E4.5.39 - Tentei organizar-me a mim mas também tive a ajuda do meu marido e do meu filho.</p> <p>E4.5.40 - Eles também me passaram um bocadinho da aprendizagem deles...</p> <p>E1.9.94 - Sim, da minha esposa.</p> <p>E1.9.95 - Disseram, “Vás, vás” pronto, aí não se opuseram... “Eu amanhã vou para a escola, preciso de jantar mais cedo”...ou uma coisa qualquer, não há interferência nenhuma.</p> <p>E5.9.75 - Reagiram bem...</p> <p>E5.9.76 - Sim, às vezes perguntava qualquer coisa e eles diziam-me... para tirar dúvidas.</p> <p>E1.10.100 - havia muitas coisas que ela deu lá, e eu e às vezes dizia-lhe, e ela dizia-me “tens que fazer tu que estas coisinhas aqui são minhas, tu é que tens de puxar pela cabeça, deixa lá estar o que aqui tenho”.</p> <p>E2.9.63 – Sim (...) era mais a minha filha (o meu filho até nem ligava muito) agora ela apoiava-me e perguntava-me “como é que vai, como é que não vai, o que é que já conseguiu e não conseguiu” e eu ficava contente</p> <p>E3.8.73 - Tive.</p> <p>E3.8.74 - Eles reagiram bem!</p> <p>E3.8.75 - Tive.</p> <p>E4.9. 78 - Sim, tive o apoio do meu marido e do meu filho.</p> <p>E4.9.79 - Eles reagiram bem, nunca houve assim nada de problemas em casa por causa disso.</p> <p>E4.9.80 - Sim, algumas coisas eles ajudaram-me.</p> <p>E5.9.74 - Nem apoio nem desapoio</p> <p>E1.10.96 - Não, estou com a minha mulher, a minha filha está casada, o meu filho está para a Suíça, portanto, não havia possibilidade. (durante o Processo)</p> <p>E1.10.102 - Em 2011 os meus filhos já estavam a trabalhar.</p> <p>E2.9.58 - Ah não, isso não, tinha que ser por mim, por mim e por mim.</p> <p>E2.9.59 - Não.</p>
	CONTRIBUTO PARA O PERCURSO ESCOLAR DOS FILHOS	<p>E3.9.79 - Não sei. Acho que se mantiveram na mesma.</p> <p>E5.10.81 - Não, era ela muito preguiçosa para estudar... quando eu ia estudar, ela tinha de ir estudar também.</p> <p>E5.10.82 - Enfim, para ensinar a minha na escola hoje tive de ir pesquisar muito na Internet e consegui</p> <p>E5.10.83 - O ensino está muito diferente daquilo que era antigamente, e então eu tinha que pesquisar muito e ler muito para poder ensinar a minha filha, por exemplo na Matemática. A Matemática está muito, muito diferente... A maneira como a gente aprendeu... a gente aprendia por parcelas... eles aprendem por expressões, decompõem o número e depois então é que</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>somam e a gente não, tínhamos a parcelas...</p> <p>E5.10.84 - tive de ir à Internet saber como era a multiplicação, adição e a subtração porque é tudo muito diferente... tive de ir pesquisar para continuar a ensiná-la. Qualquer dia vou ter que fazer o mesmo com a outra minha filha (...).</p> <p>E4.10.88 - Nos dele, por acaso, naquele ano foi o ano em que estive mais desenvolvido, porque ainda houve ali uns anos tremidos mas naquele ano foi o mais desenvolvido para ele.</p> <p>E3.9.80 - Sim, porque havia coisas que eu já não me lembrava...</p> <p>E3.9.81 - quando foi na parte do 9º ano, e depois comecei a lembrar-me e já conseguia ajudar nalgumas coisas, compreender melhor...</p> <p>E3.9.82 - Até fui buscar dados aos livros deles.</p>
DIMENSÃO SOCIAL	VALORIZAÇÃO SOCIAL	<p>E5.5.43 - Recebi os parabéns dos colegas do curso, isso é normal.</p> <p>E1.11.103 - Sim.</p> <p>E1.11.104 - Eu tenho alguns amigos, ainda agora, há pouco tempo, aqui dentro das minhas instalações a gente falou, e todos me disseram, se houvesse aí abertura de Processos que eles queriam ir, sim, sim.</p> <p>E1.11.105 - E eu disse-lhes, “eh pá, eu também tive que perder o tempo, porque a gente para ter uma coisa não pode ter a outra, a gente ou vai ou não vai”.</p> <p>E1.11.106 - Mas pronto, tenho aí alguns amigos que talvez se abrisse aí outro processo...</p> <p>E1.6.75 - Aqui no meu meio não, porque as pessoas não dão muito interesse</p> <p>E1.7.76 - isto é um meio muito mais fechado, em que se fala de muito mais coisas, e não se fala destes problemas</p> <p>E5.5.41 - Não, não...</p> <p>E5.5.42 - Também não era para acenar e dizer “já cá tenho a bandeira”... não, não foi para isso. Não estou à espera que ninguém me dê os parabéns.</p> <p>E2.10.68 - Sim, fizemos um jantar.</p> <p>E2.10.69 - Bem, só que houve alguns que eu tentei convencer a fazer a formação mas uns foram, depois desistiram,</p> <p>E2.10.70 - depois entrou a crise, depois as pessoas desmotivam-se completamente, procuram trabalho, outros foram despedidos, foi ali uma época péssima.</p> <p>E3.9.83 - Sim, reagiram bem,</p> <p>E3.9.84 - tive amigos que concluíram no mesmo dia, concluímos o processo no mesmo dia.</p> <p>E4.10.89 - Sim, partilhei com amigos, dúvidas que tínhamos...</p> <p>E4.10.90 - Não reagiram mal... Não disseram assim nada que me faça pensar... Ficaram contentes, sim.</p> <p>E5.11.92 - Sim, com as pessoas com que trabalhava, com amigos.</p> <p>E5.11.93 - Sim, uma ou outra colega que me disseram “Então, já fizeste?”...</p> <p>E5.11.94 - e depois havia algumas que diziam “Ah, se calhar também vou fazer”.</p>
	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	<p>E4.6.55 - Como nos computadores, consegui falar com as minhas amigas que estão a muitos kms de distância e consigo vê-las, e antes só pelo telefone, gastava-se montes de dinheiro...</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E4.7.56 - isso é uma mais valia, a gente ter um filho fora ou alguém de família... é impensável que isto valesse tanto a pena.</p> <p>E1.11.107 - Não, ficou tudo na mesma. A rede dos amigos é como tudo, abalam uns vêm outros mas mais ou menos...</p> <p>E1.11.108 - Eu ao fazer o Processo, mesmo quando fiz as 50h de EXCEL, é claro que conheci mais 12 ou 13 amigos, os quais de vez quando falamos...</p> <p>E1.11.109 - Não, não as relações mantêm-se.</p> <p>E2.10.71 - Sim, podemos dizer que sim,</p> <p>E2.10.72 - há também o facebook (...) porque toda a gente (...) delas (...) que fizeram a formação comigo, eu às vezes encontro o pessoal, é tudo no facebook</p> <p>E2.10.73 - porque elas estão todas em Évora, e eu estou aqui, de vez em quando telefonamos e isso,... foi bom.</p> <p>E3.9.85 - Sim, com aquelas pessoas que andaram lá connosco,</p> <p>E3.9.86 - ficámos com alguma ligação uns aos outros.</p> <p>E3.9.87 - Hoje só tenho ligação aos que já conhecia, aos outros perdeu-se.</p> <p>E3.9.88 - Não. Manteve-se igual.</p> <p>E3.10.90 – Não</p> <p>E4.10.91 - Sim, aumentou, porque nós como vivemos assim um bocadinho distantes...</p> <p>E4.10.92 - ficámos mais colegas, juntámos, íamos a Évora, ficou mais amizade...</p> <p>E4.10.93 - nunca esquecemos “fui com aquela pessoa e a outra”, ficou aquele grupinho... a amizade entre nós... Se não fosse isso, possivelmente não iria ser aquele contacto tão grande...</p> <p>E4.11.94 - Não, não se alterou</p> <p>E4.11.95 - só que eu comecei a ver as coisas com outro desenvolvimento, que é preciso ajudar mais as pessoas das comunidades porque isso também faz parte da nossa vida...</p> <p>E4.11.96 - Somos cidadãos... temos de ajudar mais onde habitamos... Ajudar uns aos outros...</p> <p>E5.11.95 - Conheci outras pessoas, quando foi na altura da apresentação no final do trabalho, sim conheci outras pessoas.</p> <p>E5.12.96 - Cumprimentamo-nos, dizemos “Olá, como estás, está tudo bem?” Mas pronto, a gente só se conheceu ali uns 10 minutos, um quarto de hora...</p> <p>E5.12.97 - Por acaso, conheci um senhor que já o conhecia da escola mas fiquei com aquela dúvida se seria ou não... Depois encontrámos ali, trabalha nas Finanças... quando vou às Finanças cumprimentamo-nos...</p> <p>E5.12.98 - Não, continuou tudo igual...</p>
DIMENSÃO COMUNITÁRIA	CONHECIMENTO PELA COMUNIDADE DA REALIZAÇÃO DE PROCESSOS RVCC	<p>E2.11.74 - Não.</p> <p>E2.11.75 - Não.</p> <p>E2.11.76 - Não, acho que não.</p> <p>E1.12.112 - Não, não, isso manteve-se tudo.</p> <p>E1.12.113 - As pessoas terem mais uma certificação, menos uma certificação, não olham a isso</p> <p>E1.12.114 - eu também não andei “Eh pá, olha eu já fiz isto, já fiz aquilo, também não, não sou disso, tenho cá a minha maneira de estar.</p> <p>E1.12.115 - Sim, pelo menos os familiares daqueles que lá andavam, e outros que nos encontrávamos antes de irmos para lá</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>e dizíamos “Olha, vou para a Escola” (...) há mais pessoas que souberam, isto foi divulgado.</p> <p>E2.11.77 - Sim.</p> <p>E2.11.78 - Sei que na altura algumas pessoas foram pedir à Junta de Freguesia para fazer aqui essa formação tal e qual como havia em São Manços, e depois eu até acho que houve aqui qualquer coisa mas não sei especificar o que é que foi. Se era mesmo aqui... mas eu acho que fizeram qualquer coisa.</p> <p>.</p> <p>E3.10.91 – Teve</p> <p>E4.12.100 - Sim, a comunidade teve conhecimento porque sabiam, poderiam ir fazer a inscrição... tiveram conhecimento sim...</p> <p>E4.12.101 - podia ter havido um bocadinho mais de publicidade sobre isso...</p> <p>E5.13.103 - Teve, nessa altura até tiveram uma boa participação não estava à espera de ter tantos a quererem fazer...</p> <p>E5.13.104 - Quando cheguei no primeiro dia vi tanta gente...ainda desistem todos (pensei eu, na brincadeira)...</p> <p>E5.13.105 - Começam muitos mas depois acabam por não fazer nada...</p>
	REAÇÕES FACE AO “REGRESSO À ESCOLA”	<p>E1.12.116 - As reações... umas boas e outras daquelas, pronto, brincavam</p> <p>E1.13.122 - Não senti isso, porque, como é que eu hei-de explicar, eu não senti isso porque eu falei com algumas pessoas (...), algumas, não todas, e elas disseram-me assim “Eh pá, eu vou fazer isso, para que é que eu preciso disso?”.</p> <p>E1.13.123 - E eu disse-lhe assim, “Eh pá, eu também quando me inscrevi ou antes de me inscrever, eu também pensava assim, “para que é que eu quero isso” mas depois de nós nos embrenharmos nas coisas, começamos a ver que há mais qualquer coisa que nós vamos conseguindo, há outras coisas determinadas que se não fosse os conhecimentos adquiridos nós não chegávamos lá, e eu tentei fazer...</p> <p>E1.13.124 - “Eh pá, já com essas idades, não vou, isso é para os mais novos (...)”.</p> <p>E1.13.125 - E eu disse-lhes “Olha, eu quando era novo, também não pensei em estudar, e agora com esta idade pensei assim, “Espera aí”.</p> <p>E1.14.126 - Então tu vais fazer isso para quê? Isso não ter serve para nada. “Eu sei que não serve, sei que não serve, mas deixa lá estar, porque alguma coisa que eu vá aprender, eu depois não esqueço.</p> <p>E2.12.90 - Sim e não. Digamos que as pessoas mais novas valorizam, agora as pessoas mais velhas é mais do tipo “ah, burro velho não aprende...” É mesmo assim. Havia pessoas mais velhas que diziam “Agora depois de velhas é que se lembram de ir estudar”. Faz parte da mentalidade das pessoas mais velhas, é mesmo assim.</p> <p>E3.10.92 - Uns reagiram bem, disseram que fazíamos bem,</p> <p>E3.10.93 - houve outros que disseram “andam a fazer aquilo para quê se vão ficar iguais”.</p> <p>E3.10.94 - Houve várias reacções. Há sempre quem diga...</p> <p>E3.10.95 - houve quem se inscrevesse e depois desistisse “ah,</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>aquilo não é para mim, ando lá a fazer aquilo para quê, aquilo não serve para nada, agora ando a contar a história da minha vida”.</p> <p>E3.11.101 - Alguns valorizam, nem todos.</p> <p>E3.11.102 - Eu acho que é a mentalidade das pessoas,</p> <p>E3.11.103 – (...) há pessoas que acham que nada vale a pena, ficam parados no tempo, não evoluem</p> <p>E3.11.104 - outros sim, outros valorizam.</p> <p>E4.12.103 - Reagiram como eu, pensaram que era tudo muito mais difícil</p> <p>E4.12.104 - porque já tinham deixado a escola há muito tempo e depois tinham que ir reviver e pensaram que não iam fazer nada de jeito.</p> <p>E5.13.108 - mas depois há sempre aqueles que dizem que não... sabe, o português é muito invejoso, é um mal que a gente tem...</p> <p>E5.13.109 - Naquela altura havia uns que diziam “Porque é que eles andam a fazer aquilo?”</p> <p>E5.13.110 - No fundo alguns até acharam que as pessoas não iam conseguir, discriminaram a dizer que não servia para nada...</p> <p>E5.13.111 - mas se calhar até gostavam também de fazer e não tiveram capacidade para o fazer. Porque a gente sabe “quem desdenha quer comprar”...</p>
	INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE	<p>E1.12.117 - Sim, antes do processo sim, eu era Presidente da Assembleia de Freguesia, foi isso durante 13 anos, não foram 13 dias.</p> <p>E1.12.118 - Estive no Grupo Desportivo, e tenho a Associação de Caçadores, (...) ainda pertenço aos órgãos directivos, esta manteve-se, o Grupo Desportivo parou.</p> <p>E1. 12. 119 - Agora, a caça ainda continuamos. É única actividade que tenho, caça e pesca, não temos nenhum clube de pesca, mas poderia haver aí um grupo de pescadores como há de caçadores, também em Évora não há lá a associação de pesca, associação disto e daquilo. A caça é lazer. Ao fim de uma semana de trabalho, irmos com os amigos, dar uns tiros, matar ou não matar não interessa, e depois é a confraternização, para enfrentarmos outra semana de trabalho</p> <p>E1.13.120 - Não, (...) não é porque não me tenham tentado puxar até para as listas e para tudo, mas eu agora nesta altura pensei em não entrar em nada.</p> <p>E4.11.97 - Desenvolvi... um ano em que pensámos em fazer uma festa, fui ajudar na festa, tentei com a entidade (patronal) ter esse fim de semana para poder ajudar mais alguma coisa,</p> <p>E4.11.98 - e sempre que há assim alguns eventos, desde que eu esteja disponível, tento sempre ajudar mais... comecei a ver as coisas de outra forma...</p> <p>E1.11.110 - Não, eu parei</p> <p>- dantes fui Presidente da Assembleia de Freguesia, como ficou escrito, mas agora não, agora estou... após o processo não, não. Não me dediquei a mais nada. Mais nada porque E1.11.111 pronto, aqui o meu espaço rouba-me muito tempo.</p> <p>E5.12.99 - Não,</p> <p>E5.12.100 - às vezes participo nos eventos que eles fazem, umas discussões, assim todos juntos, participo nas actividades que a Junta faz, numa caminhada...</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E5.12.101 - Participava onde calhava... também mudámos de Presidente, isto já estava numa desgaste com o outro... às vezes precisa-se de mudar... se calhar até precisávamos de mudar...</p> <p>E5.12.102 - Não, já fazia igual...</p> <p>E3.9.89 - Não.</p> <p>E2.11.79 - Não, eu cheguei num mês e no outro mês comecei a fazer a formação.</p> <p>E2.11.80 - Também não. (NEM ANTES NEM APÓS A CERTIFICAÇÃO)</p> <p>E3.10.95 - Não,</p> <p>E3.10.96 - a única coisa é que faço parte ali da Direcção do Centro de Dia e sou sócia,</p> <p>E3.10.97 - só para ajudar ali às vezes nalgumas actividades que eles fazem mas mais nada.</p> <p>E3.10.98 - Faço porque gosto e porque têm poucos apoios, nas associações particulares, os apoios são poucos.</p> <p>NA COMUNIDADE E3.11.99 - Sim, o que fiz foi tentar motivar os outros para fazerem o processo mas não foi com muito sucesso.</p> <p>E4.12.104 - Não me recordo de ter desenvolvido... quer dizer, ajudava com várias colegas em certas actividades...</p> <p>E4.12.105 - assim sozinha eu ter tido aquela iniciativa, não...</p> <p>E4.12.106 - Porque há assim aquelas tradições que a gente ajuda aqui na terra e é sempre aos grupos... eu ajudava e continuo, mais ainda.</p> <p>E5.12.97 - Antes não...</p> <p>E5.12.98 - agora com desemprego as pessoas têm sempre de fazer qualquer coisa mais útil... mas depois também tem uma coisa, o desemprego está-nos sempre a puxar para isto e para aquilo... Quer dizer, estamos em casa mas não estamos em casa... Há os cursos, os POCS... se calhar, é assim... pode ser que mexa alguma coisa... as pessoas saem, vão para os cursos...</p> <p>E5.12.99 - por exemplo, agora há uns jovens que estão a fazer um curso no Centro (Centro de Formação do IEFP), devem ser uns 4 ou 5, estão a estudar ainda, depois também há aqueles pessoas dentro dos 40, 50 anos, como eu...</p> <p>E5.12.100 - se a gente está a fazer lá, não pode estar aqui a fazer nada... ao fim de semana é tratar da casa, da roupa... e não conseguimos fazer nada...</p> <p>E5.12.101 - Não, por causa desta questão do tempo...</p> <p>E5.12.102 - A gente sai daqui às 8.30h, fico logo no trabalho, depois venho para casa às 18.30h/19h e está o dia feito... depois ainda tenho de ser explicadora...</p> <p>E5.13.103 - agora por exemplo, as minha colegas disseram-me assim: "Então as tuas filhas não têm explicador?" - E eu disse "Não, a explicadora é a mãe. Porque é que eu hei-de pagar explicadores se eu posso ajudar?" Não vou pagar a um explicador...</p> <p>E5.13.104 - Não, não... se há alguma coisa, eu se puder participo...</p> <p>E5.13.105 - não sou aquela pessoa que toma iniciativa...</p> <p>E5.13.106 - não me excludo da comunidade mas também não fico de fora...</p>
	<p>PERSPETIVA CRÍTICA DA VIDA EM COMUNIDADE – Participação Cívica</p>	<p>E1.13.121 – (...) nós estamos numa aldeia, e é um bocado ingrato a maneira como às vezes... nós que estamos à frente de certas coisas somos abordados por outros, e então isso é que não me motiva para trabalhar mais em prol da comunidade, e a</p>

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>disponibilidade também, a disponibilidade também me retira alguma motivação...</p> <p>E1.14.127 - Uma que eu tenho muita pena é o Grupo Desportivo ter acabado. Tenho muita pena, tenho muita pena (...)</p> <p>E1.14.128 - eu gostava de ver o BTT, gostava de ver os motards, tínhamos isto aqui tudo...</p> <p>E1.14.129 - havia aí uma outra que era a Festa dos Emigrantes, também gostava que se voltasse a realizar porque era uma coisa que, pronto, trazia muita gente à aldeia. Era sem sombra de dúvidas, 3 dias, que era uma coisa que eu gostava muito que se voltasse aqui a repetir</p> <p>E1.14.130 - nestas alturas é muito difícil, pronto, estamos a viver também uma conjuntura económica que não se proporciona a isso, não é?</p> <p>E1.14.131 - E com os cortes disto, com os cortes daquilo não se vai a lado nenhum, e é muito difícil voltar-se. Não digo, não diria impossível, porque nada é impossível.</p> <p>E1.14.132 - Sim, sim, para o Grupo Desportivo sempre, porque é uma coisa que eu faço com gosto.</p> <p>E1.14.133 - Eu fiz, enquanto lá estive, durante 6/7 anos, mais ou menos, e fazia com gosto. E porquê? Porque trabalhava com miúdos – miúdos que já são homens –</p> <p>E1.14.134 - gostava por termos alguma coisa na aldeia, além da caça ou da pesca, termos mais alguma ao fim de semana, porque estamos aqui na aldeia “mortos” ao fim de semana.</p> <p>E1.15.135 - Está parado, está parado.</p> <p>E1.15.136 - E assim se houvesse era a única coisa que ia fazendo rodar isto era o futebol,</p> <p>E1.15.137 - porque parece que não, vinham outras pessoas, nós íamos a outro lado, isto era um convívio assim, um intercâmbio inter-freguesias,</p> <p>E1.15.138 - onde a gente íamos conhecendo (...) novas pessoas, e fazendo amigos</p> <p>E1.15.139 - havia tanta coisa para mudar, havia muitas coisas para mudar, não é porque elas estejam más, mas tentar melhorar... tínhamos tantas coisas, tantas coisas, mas é quase impossível.</p> <p>E1.15.140 - É complicado porque tínhamos de mudar a mentalidade das pessoas, e aí não somos capazes, porque isto é uma aldeia que ainda vive, pronto é uma aldeia já um bocado envelhecida, porque os novos abalaram todos, e para nós tentarmos fazer umas coisas...</p> <p>E1.15.141 - os projectos que nós tínhamos aí implantados e pessoas não quiseram, de maneira nenhuma, não achavam, uns daqui outros dali, não conseguiam fazer esse enquadramento.</p> <p>E1.15.142 - eu não sei mas se conseguisse era fazer aí alguma coisa para sustentar aí os jovens, sustentar a população, para isto não ser como algumas freguesias do mesmo concelho que são autênticos dormitórios...</p> <p>E1.15.143 - gostava que aqui houvesse outro tipo, construirmos aqui mais pavilhões como os meus, a ver se as pessoas conseguiam fazer umas iniciativas deles, próprias, para se manterem, para se agarrarem aqui à terra e daqui produzirem para darmos um nome, para haver outra perspectiva, para dizer assim “eh pá, temos ali na Torre de Coelheiros, não tem 500 habitantes, já tem 1000, 2000, está a crescer”, e nós não conseguimos isso, porque pronto, a mentalidade está, pronto,</p>
--	--	--

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>está um bocadinho por baixo.</p> <p>E2.12.81 - Não, porque também não há aqui nada</p> <p>E2.12.82 - eles aqui eles não fazem nada, a Junta não faz nada dessas coisas</p> <p>E2.12.83 - às vezes como há noutras aldeias, ou voluntariado ou por causa dos velhotes, qualquer coisa, mas aqui não...</p> <p>E2.12.84 - Por isso, mesmo que a gente queira ajudar ou fazer alguma coisa, não há nada.</p> <p>E2.12.85 - Não, é como eu lhe digo, fazer o quê?</p> <p>E2.12.86 - (...) eu conheço sítios que propõem a fazer... sei lá... a gente às vezes ouve dizer “na aldeia tal ouve isto organizado pela Junta, houve tantas pessoas que se voluntariaram para fazer”, por exemplo, ou no Natal ou na Páscoa,</p> <p>E2.12.87 - há pessoas com grandes dificuldades aqui na aldeia, mesmo casais novos e tudo, acho que eles também podiam organizar qualquer coisa nesse aspecto, mas também não fazem,</p> <p>E2.12.88 - (...) não há nada, porque se eles organizarem qualquer coisa, talvez as pessoas ajudem, até se voluntariam para isso, mas eles não fazem.</p> <p>E2.12.89 - E às vezes quando as pessoas dão uma ideia, também não é muito bem aceite... na Junta anterior.</p> <p>E2.13.91 - Olhe, actividades desportivas porque as pessoas acomodam-se...</p> <p>E2.13.92 - agora por exemplo a gente até temos aí ginástica mas só vão 6 pessoas, e é o pessoal mais novo</p> <p>E2.13.93 - porque eu acho que isso faz falta às pessoas de mais idade, as pessoas mexerem-se, as pessoas acomodam-se, sentam-se numa cadeira, e a vida passa e não fazem nada, não fazem uma ginástica, não fazem nada de nada.</p> <p>E2.13.94 - É isso é que eu gostava mais, de movimento, para as pessoas...</p> <p>E2.13.95 - as pessoas reformam-se, e as pessoas adoecem, as pessoas não se mexem, as pessoas não fazem nada, é comer, comer, comer e estar sentado.</p> <p>E2.13.96 - É isso é que aqui eu acho que deviam fazer qualquer coisa, haver qualquer coisa para ocupar as pessoas dessa idade, e força-las a sair de casa porque isso também é muito importante e muito difícil, forçar as pessoas a sair de casa,</p> <p>E2.13.97 - (...) em relação à alimentação, haver quem viesse informar as pessoas por causa do sal, por causa das doenças, porque as pessoas não estão receptivas a deixarem de comer...</p> <p>E2.13.98 - (...) Falta educar as pessoas no aspecto de serem mais saudáveis.</p> <p>E2.13.99 - Sim, porque eu leio muito sobre nutricionismo, sobre alimentação saudável,</p> <p>E2.13.100 - e agora então temos um professor de ginástica óptimo também podia ajudar, ele queria pessoas mais velhas para lá, porque é o que ele diz, há exercícios <i>cárdio</i> que fazem falta para as pessoas se mexerem,</p> <p>E2.13.101 - eu acho que isso fazia muita falta às pessoas, as pessoas mexerem-se... Aqui nesta aldeia então...</p> <p>E2.14.102 - A mentalidade das pessoas.</p> <p>E2.14.103 - (...) eu acho que esta aldeia (...) parou no tempo, parou completamente no tempo.</p> <p>E2.14.104 - E depois qualquer coisa nova que apareça, as pessoas não aderem</p>
--	--	--

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E2.14.105 - a gente vê noutras aldeias (...) ali em São Manços, qualquer coisa que se faça as pessoas vão todas, que se dêem bem, que se dêem mal, fale mal de um de outro, as pessoas... vai tudo.</p> <p>E2.14.106 - Aqui, qualquer coisa que se faça, as pessoas não vão</p> <p>E2.14.107 - É isso é que eu mudava completamente, para as pessoas aderirem a essas coisas.</p> <p>E2.14.108 - Por exemplo, veio aí um grupo de cantares de Évora, foi meia dúzia de pessoas. Por fora, toda a gente comenta que não há nada na aldeia, porque não existe nada, que isto está uma pasmaceira, depois quando fazem alguma coisa as pessoas não vão. E era isso é que eu mudava completamente.</p> <p>E2.14.109 - Era isso é que mudava completamente, porque faz falta, porque é uma aldeia que cada vez tem menos pessoas, os velhotes estão a morrer, a geração de minha idade ficamos cá meia dúzia de pessoas, da idade dos meus filhos, sai tudo daqui porque não há nada, não há nada que os prenda aqui, a nível cultural não há nada.</p> <p>E3.11.104 - Esta comunidade está muito envelhecida,</p> <p>E3.11.105 - É UMA TERRA QUE AS PESSOAS NOVAS foram quase todas embora,</p> <p>E3.11.106 - era bom que houvesse... para pedirmos actividades para os mais novos, não os há.</p> <p>E3.11.107 - Os idosos, há algumas coisas, mas infelizmente gostava que se conseguisse motivar as pessoas para não saírem daqui</p> <p>E3.11.108 - mas para isso era preciso oferecer condições de vida, emprego... senão torna-se complicado.</p> <p>E3.11.109 - Não sei.</p> <p>E3.12.110 - Eu acho que fazia falta em termos de saúde,</p> <p>E3.12.111 - nós estamos um bocadinho mal... temos enfermeira uma vez por semana, é muito pouco porque sendo uma comunidade muito idosa,</p> <p>E3.12.112 - necessitava de um serviço de enfermagem pelo menos 3 vezes por semana, e médico também necessitávamos mais...</p> <p>E3.12.113 - eu acho que em termos de saúde devia modificar um bocadinho, precisávamos de mais assistência.</p> <p>E3.12.114 - Gostava que houvesse mais condições de vida para as pessoas mais novas se manterem.</p> <p>E3.12.115 - As crianças são poucas, e agora não há creche, não há escola, os poucos que têm filhos também são obrigados a mudar de terra porque todas essas coisas contam.</p> <p>E4.12.107 - Nas Festas tento oferecer-me sempre para alguma coisa que eu possa ajudar... nas festas da tradição da aldeia...</p> <p>E4.12.108 - houve um tempo que não houve, antes havia muitas, depois deixou de haver mais e agora voltámos outra vez...</p> <p>E4.12.109 - Nas procissões que fazemos uma vez por ano, algumas coisas para a Igreja também tento ajudar, onde trabalho também nas actividades com os idosos, também ajudo muito porque às vezes as funcionárias é que fazem...</p> <p>E4.13.110 - por exemplo agora em Outubro é o mês do idoso e nós tentamos sempre organizar qualquer coisa com a animadora para eles não estarem tristes...</p> <p>E4.13.111 - nós ajudamos aquela pessoa a fazer aquelas actividades e o convívio entre as funcionárias... já temos feito várias coisas...</p>
--	--	--

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>E4.13.112 - Por acaso hoje até andei a falar com uma colega sobre ideias novas agora para desenvolvermos para o mês do Idoso,</p> <p>E4.13.113 - é sempre mais no ponto onde eu trabalho para ajudar também a outra colega,</p> <p>E4.13.114 - o curriculum dela (animadora) também vale com quem está ao lado a ajudar, porque ela tem ideias, nós também temos, e depois de acordo com todas as ideias às vezes também nos ajuda,</p> <p>E4.13.115 - mas agora neste momento estou a ajudar mais onde trabalho.</p> <p>E4.13.116 - Não sei responder muito bem porque o pessoal cada vez aqui é menos, (...) não sei o que é que as pessoas pensam...</p> <p>E4.13.117 - Ao menos as tradições que nós estávamos habituadas antes que não se perdessem...</p> <p>E4.13.118 - gostava que a escola reabrisse para que não fossem 30 crianças com uma professora...</p> <p>E4.13.119 - penso que a aprendizagem com menos alunos também vai mais além...</p> <p>E4.14.120 - é impossível que às vezes uma pessoa sozinha consiga dar a volta àquelas crianças todas... deve ser um bocado difícil, imagino.</p> <p>E4.14.121 - Gostava que a Torre evoluísse, quanto mais melhor, que não se perdessem estes pontos porque a Torre é uma aldeia bonita e que podia estar mais desenvolvida, e sem crianças e sem turismo...</p> <p>E4.14.122 - que houvesse pessoas novas, a viver, visitar, que se desenvolvesse mais nesses pontos assim... não há mais população... que viesse gente de fora para cá.</p> <p>E4.14.123 - Conforme as minhas possibilidades, dentro do que eu puder...</p> <p>E4.14.124 - Neste momento, a Torre até está a desenvolver um bocadinho...</p> <p>E4.14.125 - tentava pôr aqui uma fábrica, desenvolver postos de trabalho aqui ao redor...</p> <p>E4.14.126 - para que houvesse mais movimento, mais gente nova,</p> <p>E4.14.127 - só há idosos, crianças poucas e cada vez menos, gostava que viesse mais gente para se fixar,</p> <p>E4.14.128 - (...) já há muita casa vazia, aquelas de pessoas que talvez as vendessem para que as habitassem, à renda, que viesse gente nova...</p> <p>E4.14.129 - mas é assim, como não há escola, quem é que quer vir para aqui? Também compreendo... É um bocado o estudo dos presidentes...</p> <p>E5.13.112 - Desporto, principalmente aproveitar aquele campo de futebol, fazer mais actividades físicas aí para os velhotes... Levar as bolas, as bicicletas e depois vamos caminhar...</p> <p>E5.13.113 - Faz falta, há aí pessoas com vontade de caminhar e andar... devíamos ter aqui mais...</p> <p>E5.13.114 - até porque o Presidente da Junta... já falámos sobre isso, para as pessoas que estão no Lar de Idosos, precisávamos de caminhar, de uma pista à volta da aldeia para eles caminharem, não precisavam de fazer o caminho todo, acho eu...</p> <p>E5.14.115 - O campo de futebol podia ser aproveitado para isso... Agora estão a começar novamente com o Grupo Desportivo...</p> <p>E5.14.116 - Participar, isso participo... a gente já estamos habituadas a isso... temos além os aparelhos e agora nas férias é</p>
--	--	--

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ADULTOS CERTIFICADOS

		<p>logo para onde a gente vai...</p> <p>E5.14.117 - Se pudesse fazia a pista, se fosse eu já a tinha feito e dinamizava o atletismo...</p> <p>E5.14.118 - se pudesse mudava as pessoas (...)</p> <p>E5.14.119 - as pessoas já estão muito idosas, os jovens já abalaram daqui, já estão a viver noutros sítios,</p> <p>E5.14.120 - se formos a ver as idades, de 1 ano até aos 15 anos se calhar juntamos aí meia dúzia de moços...</p> <p>E5.14.121 - Já houve um tempo em que tínhamos a aldeia cheia de pessoas, se mais casas tivéssemos, mais pessoas aqui estavam,</p> <p>E5.14.122 - isto foi na altura em que se abriram esses canais do Alqueva, para a rega,</p> <p>E5.14.123 - nessa altura tínhamos a aldeia cheia de pessoas, foi bom, havia muito movimento...</p> <p>E5.14.124 - nessa altura a aldeia desenvolveu-se mais depressa, a parte da restauração também,</p> <p>E5.14.125 - na altura eram 4 cafés e estavam sempre cheios... agora já só são 3...</p> <p>E5.14.126 - agora o que tínhamos de fazer era arranjar meios e reestruturar isto... se houvesse aqui emprego talvez isto até pudesse mexer... mas não há aqui nada.</p>
--	--	---

APÊNDICE G
Matriz de Análise de Conteúdo – Líderes Locais

SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Áreas de Intervenção	ACTIVIDADES	<p>L1.2.1 - Temos o Apoio Domiciliário e o Lar em que damos apoio na Higiene, a alimentação, os cuidados básicos, a enfermagem, temos uma técnica de reabilitação que trabalha com eles a parte motora e cognitiva e uma animadora, isto é os serviços que temos para os utentes todos.</p> <p>L1.2.4 - visitas são para toda a gente, visitas a museus, a outras instituições, intercâmbios, com outras casas iguais às nossas...</p> <p>L1.2.5 - fazemos sempre as nossas festas aqui no Centro abertas a toda a gente que quiser vir,</p> <p>L1.2.7 - Também há o Banco Alimentar, também fazemos a distribuição dos alimentos da Segurança Social porque também somos mediadores para as famílias, vamos buscar, fazemos essa distribuição toda.</p> <p>L1.4.19 - a propósito, esqueci-me de referir há pouco, temos aqui formações abertas a toda a gente, e temos feito formação para a população, para a comunidade, e para as pessoas que aqui estão, dispensando sempre uma sala para formação.</p> <p>L2.2.1 - Sim, sim, o meu café teve ... agora já não há aí fotografias nenhuma, quando eu estava havia aí fotografias, inclusivamente até troféus de torneios onde o café entrava.</p> <p>L2.2.2 - (...) Tínhamos uma equipa de futsal, fazíamos torneios, fizemos alguns (...) disputávamos sempre, andávamos ali nos primeiros...</p> <p>L2.2.3 - e para além disso fazia aqui torneios de snooker, fazia torneios de setas, coisas desse género, variadíssimas coisas inseridas nessa área.</p> <p>L3.2.3 - Foi durante o primeiro mandato que eu fiz na Junta que nós conseguimos colocar na freguesia a água e o saneamento, uma das obras reivindicada há muitos anos pela população e que vimos concluída em 1982, mais concretamente a inauguração no dia 22 de Maio, vai fazer anos dentro de pouco tempo.</p> <p>L3.2.6 - Neste últimos anos houve várias intervenções da freguesia, os arruamentos, as vias de comunicação, postos médicos, educação...</p> <p>L3.2.7 - nos últimos anos lutámos com todas as forças que tivemos para impedir o encerramento da escola... conseguimos, conseguimos que isso acontecesse, contra a vontade da anterior gestão da câmara, porque a intenção era mesmo fechar a escola...</p> <p>L4.2.2 - Temos a parte da juventude também que está a começar novamente com o Grupo Desportivo, temos também um grupo de música que estão dar os primeiros passos e se precisarem de alguma ajuda nós cá estamos a apoiar, não monetariamente mas estamos a apoiar fisicamente com algum material que possamos ir ajudando... Temos uma casa disponibilizada onde eles estão a actuar.</p> <p>L4.2.6 - Nós tentamos sempre fazer, com essa questão dos reformados, o Jantar de Natal,</p> <p>L4.2.7 - fazemos também um passeio anual porque acho que eles merecem isso, e vamos tentando dar sempre um apoio...</p> <p>L4.3.8- A Junta desenvolve também o 25 de Abril, está preparado há muitos anos e desde que entrámos para a Junta temos feito actividades como caminhada, jogos tradicionais, o almoço que é oferecido pela Junta de Freguesia, actua sempre o Grupo Coral, como é cá da terra vamos sempre convidá-lo.</p> <p>L4.3.9 - Temos também o grupo musical que nos ajuda também nesse sentido,</p>

	Objetivos	<p>e este ano contratámos os violinos de Alcáçovas, salvo erro.</p> <p>L4.3.10 - Temos o Dia das Mulheres também que não era feito, e que a Junta de Freguesia também está a realizar</p> <p>L4.3.11 - e ao longo do ano vamos fazendo passeios, como por exemplo, ir à praia com população. Vamos ajudando as festas que por aí vão aparecendo...</p> <p>L4.3.12 - Ajudar o Grupo Desportivo também, o Grupo Coral... somos das poucas freguesias que damos subsídios aos Grupos da terra, inclusive ao Centro de Dia e ao Centro Paroquial, damos um subsídio de 2500€ anuais a cada um, por enquanto.</p> <p>L5.2.1 - De tudo um pouco, mais ou menos... Eu estou cá pouco tempo (devido à profissão) mas o que é mais é os arruamentos, poderemos fazer mais um bocadinho do que estava para trás...</p> <p>L5.2.3 - Faz-se qualquer coisa nas épocas mais festivas, no 25 DE Abril, Caminhadas, faz-se um almoço, faz-se coisas assim mas não por nada, é sempre em épocas festivas. Temos aquelas alturas específicas para o fazer.</p> <p>L6.2.1 - Na minha bomba só vendia combustíveis, tinha um café ao lado mas estava arrendado a outras pessoas.</p> <p>L6.3.10 - Quando há documentos a divulgar alguma coisa geralmente costumo sempre por nos meus estabelecimentos, autorizamos sempre que os coloquem, seja formação ou outra coisa qualquer, a informar as pessoas sobre o que vai haver, isso pomos sempre na vitrine dos estabelecimentos.</p> <p>L6.6.33 - Em aparecendo alguns documentos para incentivar as pessoas ou para irem aqui ou para irem além ou para cursos, se distribuírem aí papéis no meu estabelecimento está sempre... eu não tenho só o café, tenho ali um minimercado onde trabalha a minha mulher.</p>
	CONSTRANGIMENTOS	<p>L1.2.3 - O normal destas valências é dar apoio a famílias carenciadas em termos de alimentação, vestuário, aquilo a que podemos chegar, a todos os que nos procuram temos de responder às dificuldades deles a todos os níveis, tentamos resolver os problemas que as pessoas nos trazem.</p> <p>L1.3.8 - É tentar satisfazer as necessidades, minimizar as necessidades das famílias, de quem nos procurar.</p> <p>L1.3.9 - Normalmente até são outras famílias que não as dos utentes</p> <p>L2.3.14 - O meu objectivo era pôr as pessoas a relacionarem, e a conviverem,</p> <p>L2.3.15 - não tinha como objectivo ganhar o que quer que fosse, se ganhávamos, ganhávamos, se não ganhávamos, não ganhávamos,</p> <p>L2.3.16 - era para inserir as pessoas, porem-se a mexer, inserirmos na comunidade, o objectivo era esse, não era qualquer lucro.</p> <p>L4.3.13 - Os objectivos da Junta, de uma maneira geral é tentar unir a população em todos os níveis, porque entendo que a população andava um pouco dividida, e com a nossa chegada, estamos a tentar, unir toda a população,</p> <p>L5.2.4 - É sempre bom mostrar a Junta de Freguesia, não em termos políticos mas... é diferente... é um dia diferente que nós queremos dar à população.</p> <p>L6.2.9 - Fiz sempre tudo o que pude, fui buscar dinheiro ao estrangeiro para investir aqui, criando a bomba de gasolina e outros estabelecimentos, os armazéns que tenho ali também, recuperei algumas casas, comprei velho e reconstruí, sempre para tentar ajudar a desenvolver o máximo possível na minha terra.</p>

		<p>L1.2.6 - os serviços de enfermagem, também há alguma dificuldade aqui e as pessoas procuram-nos por causa de injeções, pensos.</p> <p>L3.2.1 - Foram muitos anos, 34 anos... A freguesia da Torre na altura em que eu iniciei funções como Presidente da Junta, era uma freguesia à semelhança de muitas outras freguesias do nosso país, não só do nosso concelho mas também do nosso país, que faltavam todas as... aquilo que era básico, que era necessário para se poder viver numa freguesia rural...</p> <p>L3.2.2 - faltava nesta freguesia como noutras...</p> <p>L3.2.4 - Era uma obra que era necessária, não só porque era um bem público, mas também porque era um bem que fixava a população na freguesia, porque se não houver os bens essenciais à vida, as pessoas vão saindo.</p> <p>L3.2.5 - as freguesias rurais que tiveram um grande aglomerado de gente a seguir ao 25 de Abril de 74 mas que depois se não tivessem as condições essenciais para poder viver as pessoas iam saindo e a desertificação...</p> <p>L3.3.8 - é certo que os alunos já não eram... eram poucos alunos, mas isto também foi derivado a um processo de encerramento do próprio jardim de infância, tendo em conta que nós tivemos uma educadora que não prestou um bom serviço à população</p> <p>L3.3.9 - e originou esse encerramento do jardim de infância, o que obrigou a que muitos pais que trabalhavam em Évora, trouxessem os filhos para os estabelecimentos de ensino da cidade, e</p> <p>L3.3.10 - obviamente que sendo uma freguesia rural em que a população é extremamente envelhecida, e em que há poucos nascimentos, as crianças ao virem para Évora faltavam no estabelecimento de ensino da freguesia,</p> <p>L3.3.11 - mas mesmo assim conseguimos durante vários anos, contra o governo e contra a vontade de muita gente e que a escola de facto nunca encerrou...</p> <p>L3.3.12 - uma das nossas batalhas, grande e em que eu próprio, também a nível local mas também a nível nacional, porque também fiz parte dos órgãos nacionais da Associação Nacional de Freguesias, e nessa área também fiz (...) várias intervenções, fiz vários trabalhos para que se sensibilizasse os próprios órgãos nacionais para o prejuízo que era encerrar um estabelecimento de ensino numa freguesia rural,</p> <p>L3.3.13 - uma freguesia que estava debilitada nos serviços de saúde, que estava debilitada e continua a estar nos serviços de transporte,</p> <p>L3.3.14 - a questão também dos CTT que também encerrou e foi para outra freguesia, a junta assumiu a responsabilidade, com um custo irrisório – eu quando falo que a Junta de Freguesia assumiu a responsabilidade do Posto dos Correios, quase sempre digo que foi gratuito, uma vez que aquilo que os CTT pagam, é um valor que nem sequer dá para pagar a electricidade que lá gastamos. De qualquer das formas foi uma (...) que nós tivemos para que as pessoas não tivessem que ir a Évora receber as suas pensões, pagar a água, pagar a luz, pagar o telefone.</p> <p>L3.4.15 - Assumimos esta responsabilidade a pensar nas pessoas e penso que foi uma... um bom serviço que prestámos à população.</p> <p>L3.4.16 - Depois esta questão das escolas foi um problema porque nós pensamos que fechando escolas, é um passo de gigante para a desertificação da freguesia.</p> <p>L4.2.1 - Na área social, estamos com alguma dificuldade com as pessoas mais idosas, e a seguir temos algumas intervenções, no caso de obras que estamos a realizar neste momento mas o que mais nos preocupa é a área social com os reformados.</p>
--	--	--

Relação com a Comunidade	<p>CONTEXTO ACTUAL</p> <p>PERSPECTIVAS DE FUTURO</p> <p>LIMITAÇÕES</p>	<p>L2.4.18 - Eu aquilo que estava ao meu alcance fiz,</p> <p>L2.4.20 - mas eu penso que... dentro das minhas possibilidades que eu tinha, acho que consegui fazer...</p> <p>L2.4.25 - e o que fiz, eu fiz aquilo que gostava de fazer, que me dispus a fazer, sempre de boa vontade, e sempre com grande empenho, que</p> <p>L2.5.26 - esta questão de ser Presidente do Grupo Desportivo – estive aí 5/6 anos como Presidente do Grupo Desportivo – foi uma das coisas que fazia com amor, e daí a razão de eu prejudicar a minha vida pessoal em detrimento (...) para as coisas não falharem,</p> <p>L2.5.27 - mas tive a compensação que posso dizer, fomos Campeões Distritais, e isso, quer queiram, quer não, já nunca mais...a história não apaga.</p> <p>L2.5.28 - Isso, para mim, foi das coisas mais maravilhosas que eu colhi do Grupo Desportivo, foi sermos Campeões Distritais.</p> <p>L1.3.14 - a instituição vive com dificuldades financeiras, tenta prestar um serviço de qualidade aos utentes e isso requer dinheiro,</p> <p>L1.4.16 - Nós às vezes queremos fazer mais e não podemos, não somos capazes, até sabemos onde é que havemos de ir mas não somos capazes.</p> <p>L4.4.17 - Nós gostávamos que melhorasse mais um pouquinho mas...</p> <p>L4.4.18 - nós tentamos ter uma boa relação com a comunidade, agora ainda aqui, não sei se é política, ainda há aqui algumas pessoas que estão presas ao passado, e aos poucos nós estamos a tentar dar a volta, não sei se conseguimos ou não.</p> <p>L5.2.6 - Acho que a relação é boa... há sempre os prós e os contras mas isso há em todo o lado... melhor que isto é impossível.</p> <p>L6.2.7 - Geralmente tenho boas relações com toda a gente, não tenho más relações com ninguém,</p> <p>L6.2.8 - fui aqui nascido e criado, emigrei, voltei para aqui, dou-me bem com toda a gente, não tenho nada que dizer dos outros, nem os outros de mim.</p> <p>L1.3.11 - Eu acho que há sempre coisas a melhorar (...) os serviços... eu tento melhorar, nunca podemos dizer “olhe, está bom, chegou, não quero melhorar mais, acabou”! Não, temos sempre de melhorar, temos sempre de tentar mais, temos é de tentar arranjar recursos que às vezes faltam, para tentar fazer mais e tentar ajudar.</p> <p>L4.3.15 - Queremos que a aldeia se desenvolva um bocadinho mais do que se tem desenvolvido até aqui, em todos os sentidos. O Grupo Desportivo começou a funcionar agora, já há cerca de 10 anos que estava parado.</p> <p>L4.4.19 - Aos poucos vamos tentar que essas pessoas se soltem mais um bocadinho. Há muita gente que se se abrisse mais um bocadinho até nos interessava a nós na perspectiva de os termos a puxar pelos outros, mas isto ainda está um pouquinho fechado, estamos a trabalhar nesse sentido mas aos poucos.</p> <p>L1.3.12 - E depois também, as outras instituições, com as parcerias, o que a gente procura e precisa, tentamos que estejam abertos para nos ajudar, e às vezes eles também não podem, também não têm. Isso dificulta um bocado.</p>
--------------------------	--	---

		<p>L1.3.13 - É difícil por exemplo, em termos de recursos humanos, e é difícil assumir as coisas em termos financeiros,</p> <p>L1.4.15 - as exigências são cada vez mais por parte do Estado.</p> <p>L1.5.16 - A Torre de Coelheiros é uma aldeia muito fechada, e nós sentimos que isso também é um obstáculo, não temos aqui nada, temos de comprar tudo fora, às vezes as pessoas também não podem e torna-se complicado...</p> <p>L2.2.6 - Os tempos passaram, a minha idade começou a ser outra, o meu filho por motivos de trabalho ausentou-se, deixou de vir assiduamente, ou até mesmo fins de semana, num tempo ele vinha dois dias, depois começou a vir aos fins de semana, depois casou e a vida dele modificou,</p> <p>L2.2.7 - a vida dele modificou e depois ele já não vinha tão assiduamente, vinha quando podia, não é,</p> <p>L2.2.8 - e a rapaziada... a idade, a idade costuma-se dizer que é um posto, mas neste caso, neste caso é um problema para a rapaziada nova porque não se sentem bem já ao pé de pessoas de uma certa idade e depois começaram a ... (ir) para outros lados,</p> <p>L2.3.9 - e depois abriram outros cafés, e a vida foi assim. E daí a razão de eu mais tarde de reformar-me,</p> <p>L2.3.10 - o meu filho começou a dizer-me "Oh pai, se tiver alguém interessado alugue mas é isso, ponha-se em descanso, que tem mais tempo para dar aos seus netos, e alugue mas é isso",</p> <p>L2.3.11 - e foi o que eu depois acabei por decidir...</p> <p>L2.3.12 - as pessoas vieram ao meu encontro, não fui eu que as procurei, elas é que vieram ao meu encontro, perguntaram-me condições, eu disse-lhes as condições, eles aceitaram,</p> <p>L2.3.13 - temos um contrato que vai terminar daqui por 2 meses, e as perspectivas que tenho é que eles não vão continuar, mas não sei...</p> <p>L2.4.19 - é possível... há sempre coisas que ficam... que a gente, às vezes tinha o objectivo de fazer mas não consegue lá chegar... e às vezes isso até acontecia...</p> <p>L2.4.21 - porque nessa altura, foi quando eu passado alguns tempos de ter aberto o café, comecei a fazer parte do Grupo Desportivo, do Conselho Fiscal, depois de outros órgãos até chegar à Presidência do Clube,</p> <p>L2.4.22 - e eu, mesmo que quisesse fazer mais alguma coisa eu não tinha tempo, não podia, inclusivamente,</p> <p>L2.4.23 - não é sentir-me prejudicado, fiquei limitado na minha acção, no meu trabalho aqui para poder apoiar o clube,</p> <p>L2.4.24 - e infelizmente há muitas pessoas que não sabem dar valor a essas questões, mas que eu não tenho pena de o ter feito,</p>
Relevância na Comunidade	IMPACTOS	<p>L1.2.2 - Sim, muito.</p> <p>L1.3.10 - Positivo, sempre.</p> <p>L2.2.4 - Sim, na minha opinião porque era um café... olhando à sua arquitectura era um café que despertava atenção a muita gente e muita gente gostava do café, do espaço, daí a razão...</p> <p>L2.4.17 - Foi importante, foi importante porque as pessoas conviviam, vinham uns que não conheciam e ficavam a conhecer, e até acabavam por se fazer amigos, e isso teve muito impacto. Para o café também teve muito impacto essa questão.</p> <p>L3.4.17 - A Junta de Freguesia, neste caso concreto, se nos grandes centros é assim, nas freguesias pequenas, nas rurais ainda tem mais impacto, tudo gira em volta da freguesia.</p>

	DINÂMICA	<p>L4.2.3 - Sim, muito mesmo.</p> <p>L5.2.5 - Até agora tem sido positivo.</p> <p>L2.2.5 - tive tempos bons, tive tempos bons aqui no café, (...) e no tempo que o Rico passou por aqui, no futebol, sabe perfeitamente... e apercebeu-se dessa altura, como é que as coisas funcionavam, tive muito sucesso.</p> <p>L3.4.18 - Se a actividade da Junta de Freguesia for uma actividade dinâmica, as pessoas também acompanham essa dinâmica, e foi o que nós tentámos ao longo destes anos da Junta, tentar implementar uma dinâmica de forma a que as pessoas também se sentissem acompanhadas, que se sentissem capazes de fazer mais alguma coisa,</p> <p>L3.4.19 - e isso conseguimos, ao longo destes anos todos, criar uma dinâmica na freguesia, é uma das freguesias que mais cresceu em termos de infraestruturas...</p> <p>L3.4.20 - deve ser a única freguesia do nosso concelho que tem todos arruamentos completos, com excepção de 50m de rua que faltam fazer, de resto todas as ruas estão asfaltadas ou calcetadas, não há uma única rua que não esteja devidamente reparada, e penso que deve ser a única freguesia do concelho que tem este tipo de infraestrutura. Noutras faltam duas ruas, ou três ruas, ou são ruas de terra (...)</p> <p>L3.5.21 - e neste caso concreto, na freguesia da Torre, os arruamentos foi também um dos empenhos da freguesia, em que gastou uma grande parte da verba que recebia do Estado nessas infraestruturas.</p> <p>L4.2.4 - Para já porque somos os primeiros... quando a população tem algum problema somos os primeiros a ser contactados,</p> <p>L4.2.5 - segundo, porque tentamos sempre resolver esses problemas das pessoas e acho que é uma coisa muito importante a Junta de Freguesia estar presente... estamos convencidos que passamos uma imagem boa nesse aspecto.</p> <p>L4.3.14 - somos uma Junta de Freguesia de uma cor política mas estamos a tentar unir toda a gente, em redor uns dos outros, sem olhar a cor política, é isso que nós queremos fazer.</p> <p>L5.2.2 - Tem. A maneira de trabalharmos agora é ligeiramente diferente da que estava, as coisas não estão tão paradas, vai-se fazendo e vai-se sempre mostrando trabalho.</p> <p>L6.2.2 - Sim, tem sempre. Dá outra vida à ponta da aldeia, as pessoas que passam e param por ali, vão ao café, o movimento é diferente, muito diferente. Agora está encerrada, é uma zona morta.</p>
--	----------	--

Participação e envolvimento institucional	Promoção/Divulgação do Processo RVCC	<p>L1.4.17 - Se quer que lhe diga, não me lembro muito bem dessa altura... eu lembro-me de falar com a EPRAL sobre isso... e de disponibilizar as nossas instalações para isso...</p> <p>L1.4.18 - e sempre que nos procuram, outras entidades que precisem das nossas instalações, a porta está aberta...</p> <p>L1.4.20 - Isso da EPRAL já foi há alguns anos... sei que depois nós é que falámos com a EPRAL para ser feita a formação aqui, e depois acabou por ser feita ali em cima, no Castelo ou na Casa do Povo porque nós não tínhamos computadores... mas quem começou por fazer esse processo fomos nós aqui.</p> <p>L1.4.21 - Nós já tínhamos tido outra coisa aqui com a Dra. Cristina Barrenho, também disso, ela esteve aqui a dar aulas, e as nossas funcionárias até</p>
---	--------------------------------------	--

		<p>tiveram certificado e tudo. Mas isso já foi há mais de 13 anos, que ela trabalhou também aqui nesta casa.</p> <p>L1.4.22 - Eu penso que sim, mas depois como o Processo “andou” para outro lado...</p> <p>L2.5.29 - Não, isso nunca tive, publicidade nesse aspecto nunca tive.</p> <p>L2.5.30 - Eu acho que não tive intervenção nenhuma nesse aspecto,</p> <p>L2.5.31 - também nunca me foi pedido qualquer atenção sobre essa questão, e julgo que não, julgo que não,</p> <p>L2.5.32 - embora as pessoas que passassem por aqui muito assiduamente... mas acho que não, nunca fui a qualquer divulgação para esse fim, acho que não.</p> <p>L3.7.38 - Nunca fomos chamados para essa área, embora ela tivesse sido abordada nas nossas reuniões internas, reuniões de Junta de Freguesia e da Assembleia de Freguesia. Criámos algumas condições para que alguém fizesse esse serviço mas a nível institucional nunca fomos chamados.</p> <p>L3.11.59 - Eu, como já lhe disse, fui uma das pessoas que incentivei muita gente a ir para as Novas Oportunidades, porque era uma forma de aumentarem o seu grau de ensino, porque para subir na carreira, (...)</p> <p>L4.4.19 - Não, não participou.</p> <p>L4.4.20 - Nenhum.</p> <p>L4.7.38 - Sim.</p> <p>L4.7.39 - Sim, participei e foi através da minha mulher</p> <p>L4.7.40 - e depois informei mais meia dúzia de pessoas só que depois apareceu esta oportunidade de ser feito aqui.</p> <p>L5.3.6 - Não, acho que não, e presentemente tem sido pouco.</p> <p>L5.5.23 - Não, por acaso não.</p> <p>L6.3.11 – Nenhum.</p>
	Parcerias	<p>L1.5.30 - Houve. Nós até chegámos aqui a dar formações, a EPRAL vinha cá dar, mas foram coisas pontuais.</p> <p>L1.5.31 - Mas nós fazemos parcerias com entidades que dão formação. Foi falado na altura com a EPRAL que nós disponibilizávamos as nossas instalações se eles quisessem, e as nossas funcionárias entrariam nesses cursos.</p> <p>L1.5.32 - Foram feitos os contactos mas depois por causa dos computadores ou de alguma coisa a foi “virado” para outro lado. Vantagens dessa situação não mas temos parcerias com outras instituições que dão formação.</p> <p>L1.6.33 - Há coisas que desligo e essa foi uma delas... Sobre isso tenho pouca coisa a dizer.</p> <p>L2.6.37 - NÃO HOUVE</p> <p>L6.3.14 – Não houve.</p>
	Perspectiva do Processo RVCC	<p>L1.5.23 - Sim.</p> <p>L1.5.24 - Eu penso que pode servir para valorizar um bocadinho as pessoas, acho bem mas não concordo muito.</p> <p>L1.5.25 - Não concordo muito porque acho um bocado injusto em relação a outras pessoas, mas vejo que é uma oportunidade para pessoas com 50 anos que não tiveram oportunidades de estudar,</p> <p>L1.5.26 - é uma mais valia para elas e para as instituições. Eu acabo por me</p>

	<p>contradizer um bocadinho, sei que é uma mais-valia, uma oportunidade para essas pessoas, para tentar também um enriquecimento curricular, para terem mais oportunidades,</p> <p>L1.5.27 - mas depois ao mesmo tempo, parece-me que um mês de trabalho... parece-me pouco tempo para adquirirem conhecimentos de certas coisas.</p> <p>L1.5.28 - Acho que isso foi dinheiro que foi injectado que foi bom para essas entidades que dão formações, grandes e pequenas, diversos tipos de formações, foi bom, mas acho que podia ter sido aproveitado de outra forma.</p> <p>L1.5.29 - Sinto que algumas pessoas vão, adquirem o nível de escolaridade mas depois... fazem um trabalho sobre o percurso de vida e... pronto!</p> <p>L2.5.33 - Conhecimento não tenho muito, não tenho muito conhecimento sobre isso, não sei bem o que é que isso...</p> <p>L2.5.34 - Ouvia as pessoas comentarem, esses cursos que eram feitos aí, uns que o Rico veio, outros que vieram outras pessoas, e</p> <p>L2.6.35 - ouvia-se comentar essa situação, e eles julgavam que era útil,</p> <p>L2.6.36 - e eu também entendia que era útil para a população, para as pessoas, terem mais conhecimentos, sempre achei que isso era útil.</p> <p>L3.7.39 - Não foi relevante, até porque nunca fomos chamados a dar pareceres, nem opiniões sobre essa matéria,</p> <p>L3.8.40 - apenas, isso sim, eu próprio também enquanto Presidente da Junta, e mesmo a nível particular, sensibilizei muitas pessoas... que era uma oportunidade que tinham de aumentar os seus conhecimentos e o nível de ensino,</p> <p>L3.8.41 - mas também para algumas pessoas que estavam na função pública que não conseguiam subir na carreira – as carreiras estão fechadas, mas nessa altura não estavam – poderiam ter eventualmente uma saída por aí aumentando o seu grau de ensino, poderiam através das Novas Oportunidades candidatar-se a um lugar noutra carreira, ou subir na própria carreira, (...) aumentando as suas habilitações literárias.</p> <p>L3.8.42 - Como digo, nós nunca fomos chamados nessa matéria mas ao termos conhecimento dela, eu, no meu caso fui sempre incentivando as pessoas que o deviam fazer, que era, na minha opinião, se bem aproveitado – porque também há questões que não foram bem aproveitadas – as pessoas poderiam ver a sua carreira modificada, e penso que alguns conseguiram.</p> <p>L3.8.43 - Tenho alguma, uma vez que ajudei nalguns trabalhos das Novas Oportunidades, não foram muitos mas ajudei 3 ou 4 pessoas. Não foi a dar explicações porque eu não dou mas ajudei a fazer alguns trabalhos.</p> <p>L3.8.44 - A opinião que eu tenho é que este tipo de ensino, teve várias fases, na minha opinião. Por aquilo que eu conheci havia pessoas que iam para esses cursos apenas para ter o 12º ano ou o 9º ano, e havia outros em que iam para esses cursos empenhados em aprender, portanto há as duas coisas.</p> <p>L3.9.45 - Aqueles que iam para lá para ter o 12º ano ou o 9º saíram de lá porque fizeram um trabalho qualquer, ou porque iam lá às aulas, ficaram a saber rigorosamente o mesmo,</p> <p>L3.9.46 - mas também conheço algumas pessoas que ficaram com alguns conhecimentos que lhes deu hipóteses de irem para outros cursos.</p> <p>L3.9.47 - Eu na minha opinião isto teve duas fases, a pior foi aquela quando as pessoas apenas queriam o diploma, o que aconteceu e eu conheço algumas em que isso aconteceu, não se preocuparam a aprender, apenas se preocuparam em fazer os exames, ou os testes que tinham que fazer...</p> <p>L4.5.21 - Antes de ser Presidente da Junta aqui tive conhecimento que iam dar início a essas competências. Tenho conhecimento e eu próprio fiz, não aqui</p>
--	--

		<p>mas em Évora, tirei o 9º ano.</p> <p>L4.5.22 - Eu acho que é uma modalidade válida mas acho que deveria ter um pouco mais de horas, devia ter uma duração mais alargada.</p> <p>L4.5.23 - Nós apresentamos alguns conhecimentos que temos mas na minha opinião acho que não é compatível com aqueles que tiram o 9º ano, por exemplo, que andam a estudar na escola.</p> <p>L4.5.24 - A pessoa enriquece mais o seu currículo ficando com o 9º ano, mas deveria ter esse tempo mais alargado.</p> <p>L4.5.25 - É bom porque a pessoa fica com mais alguns conhecimentos, quer nós queiramos quer não, aprendi mais alguma coisa.</p> <p>L5.3.7 - Se tive, não me lembro.</p> <p>L5.3.8 - Conheço gente que andou nesses processos, que fizeram esse curso. Acho que aquilo era mais para passar o tempo...</p> <p>L5.5.25 - era uma maneira de aprender diferente, e ao fim ao cabo, acaba por levar outras pessoas atrás.</p> <p>L6.3.12 - Não tive muito conhecimento disso mas acho bem que façam formação às pessoas...</p> <p>L6.3.13 - ninguém nasce ensinado e no mundo de hoje, mais moderno, é bom que as pessoas sejam formadas, isso é bastante necessário.</p> <p>L6.3.15- Há sempre vantagens nisso. É mais fácil ser aqui porque as pessoas não precisam deslocar-se a lado nenhum, é sempre diferente do que terem que ir a Évora ou a outro lado qualquer porque nem toda a gente tem transportes e outros também têm dificuldade em arranjar dinheiro para transportes. As coisas feitas aqui é sempre mais fácil por tudo.</p>
Impactos da Certificação na vida da instituição	Mudança	<p>L1.6.39 - Não.</p> <p>L4.6.28 - Não.</p> <p>L5.4.12 - Não, manteve-se tudo igual.</p> <p>L6.4.16 - Nunca me apercebi muito disso, que as pessoas por terem mais habilitações fossem mais ou menos ao meu estabelecimento mas pronto, é sempre uma vantagem, o que é preciso é as pessoas terem formação.</p>
	Dinâmica	<p>L1.6.40 - Já houve pessoas daqui que nos solicitaram formações em áreas concretas e que nós procurámos realizar, e isto serve para toda a gente, funcionários e cidadãos.</p> <p>L1.7.41 - Eu tento sempre acompanhar as coisas, estamos sempre alerta sobre as necessidades das pessoas, o que se está a passar, que estejamos informados e tentamos sempre acompanhar essas necessidades.</p> <p>L2.6.40 - Não, não. Nunca fui solicitado nesse aspecto,</p> <p>L2.6.41 - e se fosse, desde de que pudesse fazer nas minhas condições existentes, pois com certeza não rejeitaria.</p> <p>L2.6.42 - Não. (DINÂMICA DA INSTITUIÇÃO NÃO TEVE DE SE ADAPTAR À COMUNIDADE)</p> <p>L3.11.55 - Não, a comunidade não solicitou à Junta qualquer intervenção... partindo do pressuposto do ensino, não.</p> <p>L3.11.56 - Não, a dinâmica manteve-se, porque não era... independentemente de as pessoas terem menor ou maior grau de ensino que nós iríamos trabalhar ou mudar a nossa dinâmica de trabalho.</p>

	<p>L4.6.29 - Não, desde que eu sou Presidente não.</p> <p>L4.6.30 - No caso da Junta de Freguesia, desde 2013, nós estamos abertos a toda e qualquer proposta que apareça, mas até data não aconteceu.</p> <p>L5.4.13 - Sim, andam sempre a solicitar para várias actividades,</p> <p>L5.4.14 - acho que a nossa resposta tem sido mais ou menos boa, algumas podem ser feitas outras não.</p> <p>L5.4.15 - Sim, a última que foi falada foi o arranjo da calçada que as pessoas já esperavam há muito tempo e muitos propuseram isso. Ficou melhor que aquilo que estava.</p> <p>L6.4.17 - No café da bomba sim, para fazerem jogos de setas e outras coisas,</p> <p>L6.4.18 - às vezes organizam aqueles torneios e isso também é bastante importante porque o movimento é outro, as coisas crescem um bocadinho.</p> <p>L6.4.19 - Nem por isso.</p>
Impacto	<p>L1.6.34 - Uma coisa posso dizer, tenho aqui muitas funcionárias que fizeram o Processo RVCC e com isso – elas não tinham o 12º ano, nem o 10º ou o 9º ano – foi importante para elas e para a instituição, a instituição não tinha forma de o fazer se não fosse assim. Neste momento estou descansada quanto a isso.</p> <p>L1.6.35 - Tinha pessoas que nem a 4ª classe tinham.</p> <p>L1.6.36 - Tenho outras que não querem nada mesmo, porque têm vergonha, porque pensam “os outros sabem mais do que eu”.</p> <p>L1.6.37 - Mas tenho muita gente que acabou e que conseguiu, e a instituição, embora não estivesse envolvida, facilitava aqui os horários, para fazerem os trabalhos, para apresentarem trabalhos, disponibilizava os dias para irem apresentar trabalhos.</p> <p>L1.6.38 - Nunca dificultámos, sempre facilitámos o trabalho delas, ao mesmo tempo que as estimulávamos para fazerem.</p> <p>L1.7.44 - senti-me mais satisfeita aqui com as minhas (funcionárias) porque elas próprias sentiam-se muito melhor,</p> <p>L1.7.45 - porque muitas delas não sabiam carregar num teclado do computador e aprenderam a trabalhar com o computador,</p> <p>L1.7.46 - aprenderam a ir à Internet, hoje já têm face, já sabem fazer essas coisinhas e acho que teve a ver muito com isso. Nesse aspecto ajudou-as muito... a realizarem-se...</p> <p>L1.7.47 - sei que tenho aqui pessoas que são capazes e que não tiveram oportunidade... se tivessem tido uma oportunidade tinham estudado, e têm muita pena disso,</p> <p>L1.8.48 - e acho que isso serviu para mexer um bocadinho aquele ego delas, e aprenderem um bocadinho... a curiosidade que tinham, o que gostavam...</p> <p>L1.8.49 - A Ana Maria é uma delas, mexer no computador, fazer coisas, ela já faz aí muita coisa às colegas...</p> <p>L3.10.52 - Na Junta de Freguesia não modificou até porque nós tivemos um administrativo que recorreu a esse tipo de ensino mas como lhe digo esse foi daqueles que conseguiu aproveitar aquilo que aprendeu, não parou, continuou e conseguiu fazer o seu curso (...)</p> <p>L3.10.53 - conheço pessoalmente essa caso, não andou nesse tipo de ensino apenas por andar, andou lá para aprender e conseguiu desenvolver os seus conhecimentos e conseguiu pô-los em prática e contribuir para a comunidade, neste caso porque ele era funcionário administrativo da Junta de Freguesia e conseguiu transmitir esses conhecimentos a outras pessoas.</p>

		<p>L3.10.54 - Em termos de Junta propriamente dita, não veio alterar porque a dinâmica já estava instaurada e não era com este tipo de ensino que a Junta iria alterar ou não a sua dinâmica porque ela já estava implementada e continuou a estar...</p> <p>L4.6.32 - Nesse caso, dessas habilitações, poderão ou não ser rentáveis no futuro mas é bom, quanto mais pessoa tivermos licenciadas e com mais estudos melhor mas como disse há pouco não houve grande impacto no trabalho.</p>
Perceção e conhecimento da comunidade	Impactos na comunidade	<p>L1.7.43 - Não senti grande impacto, sou sincera,</p> <p>L2.6.38 - Sim, entendo que sim, para as pessoas que adquiriram muitos conhecimentos que não tinham.</p> <p>L2.6.39 - As pessoas comentavam mais, escusado será dizer que as pessoas comentavam essa situação, e comentavam sempre no sentido positivo da questão.</p> <p>L2.7.44 - Eu não sei analisar bem essa questão dos impactos, mas se houve algum impacto foi positivo, se houve impacto penso que foi positivo, pelo menos é isso que eu entendo.</p> <p>L3.10.55 - as pessoas sim, tiveram mais conhecimentos e isso contribuiu, não para o desenvolvimento da Junta de Freguesia mas sim para o desenvolvimento da economia local.</p> <p>L3.11.57 - Aquilo que aconteceu, as pessoas que conseguiram novas habilitações, uns são empresários, outros são funcionários da própria... de instituições públicas, privados também... o seu trabalho na comunidade... até porque na parte das pessoas que adquiriram novos conhecimentos prestam serviço fora da freguesia (...) saem de manhã chegam à noite...</p> <p>L3.11.58 - A dinâmica na freguesia não estava ligada muito às actividades da Junta. Hoje em dia, naquela altura e agora também, as freguesias rurais começam a ser talvez dormitórios.</p> <p>L3.12.64 - Contribuiu bastante para a economia local,</p> <p>L3.12.65 - porque esses empresários, pequenos empresários, empresários familiares, alguns deles, através destes conhecimentos, conseguiram aumentar o seu ramo de negócio, e conseguiram criar alguns postos de trabalho...</p> <p>L3.12.66 - e em vez de terem os seus próprios serviços administrativos fora, conseguiram, eles próprios fazê-los... e isso, eles só conseguiram fazer porque adquiriram conhecimentos nesses cursos.</p> <p>L3.20.119 - Neste momento, eu não vejo que haja algum impacto que possamos considerar (...)</p> <p>L4.6.27 - A desvantagem que eu vejo, e do conhecimento que eu tenho, de todos os que fizeram o 9º ano, e em termos de trabalho, penso que não há consequências.</p> <p>L4.8.44 - Não. Apenas o meu caso, mas passou um bocadinho ao lado. O conhecimento que vamos adquirindo aqui não foi por ter a certificação. Já tinha algum conhecimento disto e com ajudas de mais alguém tenho conseguido desenvolver o meu trabalho.</p> <p>L5.3.9 - É sempre bom haver estas coisas mas daqueles que fizeram ninguém está a fazer nada.</p> <p>L5.5.18 - Positivo.</p> <p>L6.2.5 - Sempre positivo.</p> <p>L6.8.41 - Está aí um moço que andou a estudar, fez vários cursos também, que é engenheiro e que formou uma empresa e é de cá da Torre. Abriu uma empresa e tem muito pessoal a trabalhar por conta dele, não só daqui mas de</p>

		outros lados
	Líderes Locais	<p>L1.8.50 - Acho que é o Presidente da Junta.</p> <p>L2.7.45 - Temos o Grupo Coral que é o Sr. Francisco, temos o Grupo Desportivo que é o Paulo Santos e outras coisas, agora não vejo assim...</p> <p>L2.7.46 - Na minha altura, seria mais ou menos a mesma coisa, temos a Junta de Freguesia,</p> <p>L2.7.47 - aqui o Lar é uma casa onde há muita gente empregada, o que é bom para a população, para a comunidade, haver uma casa deste género,</p> <p>L2.7.48 - para além deste Lar há também o Centro de Dia, ainda também, também tem algum movimento não como este, tem uma dimensão diferente, de resto não vejo assim nada de especial.</p> <p>L3.13.67 - Eram sempre os líderes das próprias instituições da freguesia, era o Presidente da Junta, e se for dinâmico é sempre o líder da freguesia, será sempre,</p> <p>L3.13.68 - depois há várias pessoas que também... não digo que tenham algum peso igual ao da Junta de Freguesia, mas têm, por exemplo, o líder de um Grupo Desportivo, de uma comunidade pequena como é a freguesia da Torre, é um líder com algum peso, até porque lidera, desde crianças até adultos, é um leque de gente que ele lidera,</p> <p>L3.13.69 - eu acho que neste momento, o Presidente de um Grupo Desportivo de uma freguesia rural, como é a Torre, poderá ser um dos líderes da comunidade,</p> <p>L3.13.70 - mas também depois há outras pessoas que também... não são dirigentes de qualquer organismo, mas também, pela forma de estar na vida, também são líderes.</p> <p>L3.13.71 - Neste momento, não me lembro assim de nenhum</p> <p>L3.13.72 - mas há uns anos atrás havia um individuo que depois havia de ser Presidente de algumas instituições que era um senhor que foi, em tempos, Presidente de uma Cooperativa Agrícola, e que era o líder,</p> <p>L3.13.73 - à sua volta havia sempre muita gente, ele nunca estava parado, saía de uma coisa punha-se noutra, não era o Presidente da Junta de Freguesia mas era um senhor que tinha liderança, e conseguiu algumas coisas, entre as quais o Centro de Dia que está lá feito foi impulsionado por ele, e depois veio a assumir as funções como dirigente.</p> <p>L4.7.33 - Em primeiro lugar, é sempre o Presidente da Junta, é o mais chamado e é o que representa a freguesia,</p> <p>L4.7.34 - depois temos alguns Presidentes que também podemos chamar de líderes, talvez o Presidente da Assembleia de Freguesia, temos a Igreja que também é líder nalgumas situações, temos os Centros de Dia que têm os seus Presidentes também, temos a Casa do Povo e Grupo Desportivo mas mais importante, em termos de impacto temos a Junta de Freguesia.</p> <p>L5.5.19 - Não estou a ver ninguém assim aqui na Torre.</p> <p>L6.5.25 - O moço que está à frente do Grupo Desportivo, nós que estamos aqui na Junta, o senhor que tinha ali o café em baixo, toda a gente passava por ali e há outras.</p> <p>L6.5.26 - Todas estas pessoas têm a sua importância na freguesia porque têm a experiência da vida e falando com outros, ajudam-nos a aprender coisas que outros não sabem.</p>
	Participação	L1.8.51 - Claro que sim, como convidada. Quando somos solicitados, por

	institucional na comunidade	<p>qualquer instituição.</p> <p>L1.8.52 - Por exemplo, aqui com os nossos companheiros de São Manços, ainda há pouco tempo fizeram um intercâmbio, costumam lá fazer ginástica, outras vezes vêm eles cá fazer ginástica, tentamos sempre participar.</p> <p>L1.8.53 - Agora não levamos muitas pessoas porque eles não querem.</p> <p>L1.8.54 - Com instituições daqui só ali a Associação de Reformados.</p> <p>L2.7.49 - Eu agora neste momento não participo em nada, a única que faço parte é da Associação de Caçadores,</p> <p>L2.7.50 - e também há aqui duas Associações de Caçadores, há uma que é o Sr. Veigas, que é o Presidente, e há outra, do outro lado que é o Sr. Diogo da outra Associação de Caçadores.</p> <p>L2.7.51 - Há duas Associações de Caçadores mas damos todos bem, não há conflitos entre elas, convivemos.</p> <p>L2.8.52 - Inicialmente quando as coisas se formaram ainda houve quem visse como um bocadinho de lado, com uma certa distância, mas isso foi... foram-se aproximando lentamente e hoje convivem, convivemos todos uns com os outros.</p> <p>L3.5.22 - Actividades que nós desenvolvíamos... era também em parcerias que desenvolvíamos com os agentes culturais, desportivos e sociais da freguesia,</p> <p>L3.5.23 - tínhamos um trabalho de ligação muito estreita entre estes agentes, culturais, no caso do Grupo Coral Pastores do Alentejo em que também funcionavam à base... de acordo com a dinâmica da Junta (...)</p> <p>L3.5.24 - era a Junta de Freguesia que lhes cedia transportes para as suas actuações como para próprios ensaios, trabalhávamos em estreita ligação com a Associação de Reformados e com o Centro Paroquial,</p> <p>L3.5.25 - contribuíamos com alguns apoios monetários anuais para o seu desenvolvimento que beneficiavam as próprias instituições,</p> <p>L3.5.26 - com o Grupo Desportivo havia também uma estreita ligação entre a Junta e esse Grupo Desportivo, também era a Junta que cedia transportes gratuitos, era a Junta que também lhe cedia o espaço onde está a ser o Campo de Futebol e o Polidesportivo, são municipais, era a freguesia que assumia a responsabilidade de arranjar o espaço, fornecer água.</p> <p>L3.5.27 - Havia uma ligação muito estreita entre a freguesia e as actividades... as instituições sedeadas na freguesia, e havia sempre ligação, a Junta de Freguesia nunca actuava por si só, quando havia qualquer iniciativa – e foram bastantes ao longo destes anos – mas era sempre em ligação com os agentes da freguesia.</p> <p>L3.7.32 - Há várias coisas mas aquilo que... e foi uma das questões por que nós nos batemos e não conseguimos ultrapassar, é a questão do apoio médico,</p> <p>L3.7.33 - há um défice bastante grande de apoio médico na freguesia,</p> <p>L3.7.34 - o médico vai lá de vez em quando, há pessoas que marcam consulta para o médico... vão já marcando porque não sabem quando é o vai ver...</p> <p>L3.7.35 - esse é um dos problemas que tentámos resolver mas não depende de nós, nem da nossa vontade, depende da ARS, e são eles que definem a estratégia para as freguesias rurais e não só, tendo em conta ser uma comunidade pequena, e que a estratégia neste momento, já na altura e agora também, é fechar postos médicos.</p> <p>L3.7.36 - É uma resposta que é bastante débil e continua a ser, e que nós tentámos resolver para que fosse o médico mais vezes, pelo menos 3/4 vezes por semana, mas infelizmente não o conseguimos fazer.</p> <p>L3.7.37 - É, na minha opinião, um dos défices que temos neste momento na freguesia, tendo em conta o número de população envelhecida, que necessita</p>
--	-----------------------------------	---

	<p>mais de cuidados médicos, é quando lhos estão a tirar.</p> <p>PARTICIPAÇÃO A TÍTULO INDIVIDUAL - L3.14.74 - Sim, em todas praticamente.</p> <p>L3.14.75 - Participo na Casa do Povo, participo no Grupo Desportivo que foi novamente revitalizado agora, há um ano, com um antigo atleta do clube, o Paulo Santos que é neste momento o Presidente do Grupo Desportivo, participo também no Grupo Coral, não a cantar mas nos órgãos dirigentes... Faço parte como Presidente da Assembleia Geral dessas 3 instituições.</p> <p>L4.7.35 - Sim, quando somos chamados a colaborar, por exemplo no Grupo Desportivo. Quando somos chamados a participar por alguma instituição, participamos sempre.</p> <p>L5.5.20 - Sim, sempre que posso participo. Participo, por exemplo, no Grupo Desportivo, não de maneira activa mas sempre que posso ajudo.</p> <p>(INDIVIDUAL)</p> <p>L6.2.3 - Vendíamos combustíveis mas também participávamos nas festas, do Grupo Desportivo, das freguesias vizinhas... participávamos sempre nessas coisas todas, como participamos ainda.</p> <p>L6.2.4 - Faço-o porque gosto de ajudar e a criar algum desenvolvimento, com a minha ajuda e de outros é que conseguem fazer mais alguma coisa. Por isso é que eu participo, senão as coisas não se conseguem desenvolver.</p> <p>L6.5.23 - A Junta de Freguesia tem dado o apoio possível para reactivar o Grupo Desportivo.</p> <p>L6.5.27 - Em actividades não, sou o Tesoureiro do Centro Social e Paroquial e fui eu o “pedal” importante para arrancarmos com aquela obra.</p>
Relevância das habilitações/qualificações	<p>L1.7.42 - Com optimismo, ainda bem, damos sempre força a isso, o que nos for possível fazer por elas, sempre.</p> <p>L1.8.55 - Eu acho muito importante, tanto em termos pessoais, como em termos profissionais.</p> <p>L2.7.43 - Vejo com bons olhos, vejo que é agradável as pessoas terem mais formação e mais conhecimentos, isso é sempre bem vindo, não é?</p> <p>L3.12.62 - alguns subiram na carreira, outros nem por isso, e outros são empresários e puseram em prática os seus conhecimentos e hoje não precisam de ninguém para trabalhar,</p> <p>L3.12.63 - no caso deste “boom” que é o da Informática, hoje quem não souber informática também, no caso de empresários, eu conheço um, em que ele não sabia ligar o computador e hoje domina razoavelmente.</p> <p>L3.14.76 - A qualificação é sempre uma mais valia, para a pessoa em si mas também para a comunidade onde ela está inserida,</p> <p>L3.14.77 - porque quanto mais conhecimento as pessoas tiverem, mais podem dar à sua comunidade.</p> <p>L3.14.78 - Eu sempre defendi que devemos obter conhecimentos, mais e mais... porque quanto mais adquirimos, mais podemos dar ao próximo.</p> <p>L3.14.79 - Eu defendo que as pessoas não devem olhar só para si, mas também para a comunidade, quanto mais habilitações tiverem, mais podem dar. Esta questão das pessoas se acomodarem porque já têm tudo, é um erro.</p> <p>L3.14.80 - As pessoas devem continuar a aprender porque quanto mais aprendem, mais podem ensinar os outros.</p> <p>L4.6.31 - É bom, na nossa opinião.</p> <p>L4.7.36 - Quanto mais qualificações as pessoas tiverem melhor.</p> <p>L5.4.16 - É sempre bom porque há pessoas que nunca tiveram oportunidade de ter isso, de continuarem os estudos.</p> <p>L5.5.17 - É sempre uma boa oportunidade para as pessoas aprenderem mais</p>

	<p>um pouco, ficam com um nível de escolaridade maior e que hoje em dia conta muito.</p> <p>L5.5.21 - É, quanto mais qualificadas melhor.</p> <p>L6.4.20 - Por mim penso que é sempre positivo.</p> <p>L6.4.21 - Não teve muito mas sempre tem algum.</p> <p>L6.4.22 - Por exemplo, o Grupo Desportivo, vão arrancar de novo, isto tem um impacto aqui na terra, vão vir aqui outras pessoas, uns jogam aqui, outros vêm a acompanhá-los, outros porque vêm ver... isso é tudo positivo para a freguesia.</p> <p>L6.5.24 - As habilitações destas pessoas que estão a reabilitar o Grupo Desportivo são importantes. As pessoas que estão agora a arrancar com isso são moços novos que têm outra visão da vida, e acho que eles também são capazes, com a nossa ajuda também, de fazer qualquer coisa.</p> <p>L6.5.28- Penso que é muito importante porque é sempre diferente... tenho uma filha que é formada, e é sempre diferente a maneira de falar de uma pessoa formada ao pé de uma que tem a 4ª classe ou que não tem nada.</p> <p>L6.5.29 - No meu tempo, eu fui um dos que tive sorte em fazer a 4ª classe porque ficaram outros que não chegaram a ir à escola, ainda aí estão, são pessoas como eu ... mas vejo que ao pé de uma pessoa formada que a maneira de falar é diferente.</p> <p>L6.6.30 - Podemos não ser parvos e ter conhecimento da vida, mas a maneira de as pessoas falarem e porem as palavras atrás umas das outras é diferente.</p> <p>L6.6.32 - de qualquer das maneiras achava sempre que era importante os mais novos formarem-se e terem cursos de formação e outras coisas mais. Isso faz criar também desenvolvimento.</p>
Adesão das pessoas ao Processo RVCC realizado	<p>L1.9.56 - Sim, houve muita gente a fazer isso.</p> <p>L1.9.57 - Depois fecharam isso mas havia muitas pessoas interessadas, até o meu cunhado fez isso.</p> <p>L1.9.58 - Muito importante, eu vejo pelo meu cunhado, ele estava todo contente a fazer os trabalhos, e depois iam outros fazer o Processo.</p> <p>L2.8.53 - Conheço pessoas... uma delas é o meu cunhado,(...) o Filipe também fazia parte... há mais mas agora não me vem à ideia...</p> <p>L2.8.54 - Eu penso que sim.</p> <p>L2.8.55 - Porque essas pessoas adquiriram alguns conhecimentos que outras pessoas quiseram adquirir também, isto é o que eu julgo, embora eu não estivesse directamente ligado à questão,</p> <p>L2.8.56 - mas apercebo-me que umas pessoas que estavam e outras que foram por saberem que essas pessoas adquiriram conhecimentos que são úteis. A gente nunca é demais aprender.</p> <p>L3.8.40 - apenas, isso sim, eu próprio também enquanto Presidente da Junta, e mesmo a nível particular, sensibilizei muitas pessoas... que era uma oportunidade que tinham de aumentar os seus conhecimentos e o nível de ensino,</p> <p>L3.8.41 - mas também para algumas pessoas que estavam na função pública que não conseguiam subir na carreira – as carreiras estão fechadas, mas nessa altura não estavam – poderiam ter eventualmente uma saída por aí aumentando o seu grau de ensino, poderiam através das Novas Oportunidades candidatar-se a um lugar noutra carreira, ou subir na própria carreira, (...) aumentando as suas habilitações literárias.</p> <p>L3.8.42 - Como digo, nós nunca fomos chamados nessa matéria mas ao termos conhecimento dela, eu, no meu caso fui sempre incentivando as pessoas que o deviam fazer, que era, na minha opinião, se bem aproveitado –</p>

	<p>porque também há questões que não foram bem aproveitadas – as pessoas poderiam ver a sua carreira modificada, e penso que alguns conseguiram.</p> <p>L3.9.48 - Vantagens houve sempre, porque há pessoas que aproveitaram as 2 fases, houve pessoas que aproveitaram os conhecimentos que adquiriram no ensino que frequentaram para colocar em prática os seus conhecimentos,</p> <p>L3.9.49 - e daí penso que a esmagadora maioria das pessoas tiraram vantagens, e também contribuíram para a própria comunidade, porque depois conseguiram, também eles criar a própria estrutura e alguns criaram empregos, criaram alguns empregos, e hoje estão a trabalhar com alguma solidez;</p> <p>L3.9.50 - uma pequena minoria entenderam que isto não foi aproveitado, e é de lamentar que não tivessem aproveitado essa oportunidade...</p> <p>L3.10.51 - e também outro problema que existiu, é que as pessoas... quem já tinha o 9º ano e depois queriam obter o diploma do 12º ano (...) aqueles não tinham o 9º ano e depois tiveram o 9º ano, em vez de continuarem, pararam, e é por isso que eu digo que esses apenas quiseram apanhar o diploma, porque quem quisesse aprender mais tinha seguido, e eu conheço algumas pessoas que poderiam ter chegado mais além.</p> <p>L3.11.60 - era uma forma de conseguirem, à noite – as pessoas trabalham de dia - e esse grau de ensino ou era aos fins de semana ou era à noite, e conseguiam adquirir esses conhecimentos.</p> <p>L3.12.61 - Eu próprio incentivei muita gente a fazer esses cursos (...) e conheço alguns que felizmente o fizeram, concluíram, com mais ou menos dificuldade mas conseguiram chegar lá e hoje estão...</p> <p>L3.15.81 - Sim, foi importante por várias razões,</p> <p>L3.15.82 - a primeira porque alguém era referência... se eu tenho uma referência naquela pessoa e ela foi estudar, porque é que eu não iria? E assim sucessivamente...</p> <p>L3.15.83 - Posso dar o meu exemplo, em que fui das pessoas adultas que tirou o curso superior e mestrado mais...</p> <p>L3.15.84 - naquela altura até nem sei se mais alguém fez mas nós começámos 2 ou 3 pessoas da freguesia a estudar na Universidade e isso incentivou muitas pessoas também comessem a ver-nos e na altura era Presidente da Junta... portanto, se o Presidente da Junta anda a estudar na Universidade, porque é que não hei-de ir também? E as pessoas... houve um grande aumento de pessoas a irem para o Ensino precisamente quando... isto aconteceu na...</p> <p>L3.15.85 - Como eu estava a dizer, eu tirei o meu curso superior já em adulto, comecei a estudar para aí em 87/88 e concluí o curso na Universidade e o mestrado também, portanto não é difícil, desde que nós queiramos nada é difícil...</p> <p>L3.15.86 - agora temos é que ter vontade e a seguir a mim, houve várias pessoas que estiveram a estudar...</p> <p>L3.16.87 - depois apareceu mais tarde essa questão das Novas Oportunidades, e as pessoas vieram mostrar os seus conhecimentos, as suas habilitações.</p> <p>L3.16.88 - Se houver alguma referência, as pessoas vão – se ele vai, eu também posso ir, se ele conseguiu, eu também consigo, assim sucessivamente. Foi essa a razão, penso eu, de na altura em que eu comecei a estudar – andávamos só dois, duas pessoas, e por acaso éramos da mesma idade.</p> <p>L3.16.89 - E conseguimos, eu consegui o outro meu colega não, abandonou os</p>
--	---

	<p>estudos depois mas pronto, eu quando penso que tinha de acabar...é já uma questão de vontade, não é... porque é difícil nós trabalharmos de dia e à noite estudar e depois o Ensino na Universidade exige outro tempo, exige outro trabalho, são trabalhos... ainda por cima o curso era de Gestão, complicadíssimo...</p> <p>L3.16.90 - Todos eles são difíceis mas há uns que são mais... É uma questão de vontade... eu talvez por isso, a seguir a mim houve algumas pessoas que vieram estudar e conseguiram os seus objectivos,</p> <p>L3.16.91 - porque cada um traça as suas metas, eu tracei a minha meta que seria esta, as outras pessoas traçaram a sua meta que seria aquela, e houve alguns atingiram, e ainda bem que atingiram...</p> <p>L3.16.92 - acho que acabou agora esse tipo de ensino, mas eu acho que deveria voltar, na minha opinião, com alguma reformulação.</p> <p>L3.16.93 - Se a Escola pode deslocar-se ao local onde as pessoas residem, na minha opinião penso que há mais pessoas que vão frequentar</p> <p>L3.17.94 - mas também há um problema que existe, é que não há transportes, nem toda a gente tem automóveis,</p> <p>L3.17.95 - se o Ensino se deslocar à população, estou convencido que foi mais gente, naquela altura, não sei quantas pessoas andavam lá, de certeza que havia mais pessoas lá (Torre) do que aqueles que vieram para cá (Évora).</p> <p>L3.17.96 - Para cá tinham de vir de automóvel, e nem todos tinham, e se o Ensino for no próprio local, de certeza que há-de haver mais pessoas a frequentar,</p> <p>L3.17.97 - e mesmo nesta altura, se houver condições para que se desenvolva esse tipo de cursos nas próprias freguesias, a sua afluência vai ser grande.</p> <p>L3.17.98 - Hoje toda a gente quer aumentar o seu grau de ensino, uns por uma coisa, outros por outra</p> <p>L3.17.99 - mas o problema é que não há como chegar aos grandes centros urbanos porque não há transportes. Um dos problemas das freguesias rurais, como é o caso de Torre, é a falta de transportes públicos. Só há transportes públicos de manhã, às 7 da manhã e às 20h.</p> <p>L4.5.26 - Penso que o facto de ter decorrido aqui, em termos de transportes foi muito rentável.</p> <p>L4.7.39 - Sim, participei e foi através da minha mulher</p> <p>L4.8.41 - Sim. As pessoas são tal e qual como eu, na altura da Escola Preparatória, a Telescola, fiquei por aí, não quis estudar mais mas agora foi bom ter voltado à escola, mesmo por pouco tempo mas foi bom.</p> <p>L5.3.10 - Vejo. Na altura em que fizeram foi mais gente de cá... Mas por exemplo, noutros sítios ia muita gente de fora, aqui eram mais pessoas de cá, podia haver 1 ou 2 de fora mas a maioria era de cá.</p> <p>L5.4.11 - Acho vantajoso porque foi cá e não foi muito dispendioso.</p> <p>L5.5.22 - Sim, conheço pessoal assim da minha idade, 30 anos e um pouco menos.</p> <p>L5.5.24 - Foi, porque as pessoas que lá andaram depois diziam a outras, não se perdia muito tempo.</p> <p>L6.6.31 - Conheço... conheço as pessoas todas da freguesia, o que fizeram e não fizeram é que não me interessava lá muito...</p> <p>L6.6.34 - Sim, acho que foi importante. Às vezes as pessoas andam por aí, uma vai tirar um curso e dizem uns para os outros: "Eh pá, então tu não vais porquê?" Incentivam e acabam por ir outros também.</p> <p>L6.6.35 - Tem que haver sempre alguém que tenha a iniciativa de avançar. Depois há uns poucos que seguem, a falar uns com os outros, há sempre</p>
--	---

		quem apareça mais para participar.
Mudanças na comunidade	<p>L1.9.59 - Não sei responder.</p> <p>L1.9.60 - Não senti assim muito impacto,</p> <p>L1.9.61 - sei que as pessoas que andavam na altura sentiam-se motivadas, mas grandes mudanças...</p> <p>L1.10.62 - Vou ser muito sincera, de momento não me ocorre ninguém, o que não quer dizer que não tenha acontecido.</p> <p>L2.8.57 - Eu não sei até que ponto houve alguma alteração... julgo que foi benéfico, julgo que foi benéfico... poderia ter existido e eu até nem me aperceber.</p> <p>L2.8.58 - Apercebi-me na altura que as pessoas estavam interessadas em aprender e adquirir conhecimentos.</p> <p>L2.9.59 - Não sei se houve alguma alteração nesse aspecto, é possível que as pessoas tivessem participado mais nalgumas situações baseadas nos conhecimentos que adquiriram, que tivessem participado mais nalgumas coisas...</p> <p>L2.9.60 - mas isto sem grande rede, sem a gente perceber uma mudança radical, mas quer queiram quer não, há sempre... é sempre benéfico essas coisas para a comunidade.</p> <p>L2.9.61 - Não, que eu me lembre não, se há não me lembro. Assumir na comunidade qualquer... baseado nesses conhecimentos, acho que não.</p> <p>L3.17.100 - Não, alterou-se (...).</p> <p>L3.17.101 - Onde eu achei que houve mais alguma alteração foi no aspecto empresarial,</p> <p>L3.17.102 - e também nalgumas pequenas... algumas pessoas que não sendo empresárias, mas era empregados, alterou-se...</p> <p>L3.18.103 - Visivelmente não, a Torre é uma comunidade pequena, houve poucas pessoas que frequentaram esse tipo de ensino.</p> <p>L3.18.104 - Algumas alterações? Sim, já as comentei, mas alterações significativas... não mudou muita coisa... alguma sim.</p> <p>L3.18.105 - Até porque as pessoas que vieram para esse tipo de ensino, tornaram-se um pouco mais activas também,</p> <p>L3.18.106 - até porque tendo em conta aquilo que aprendiam, acharam que podiam por em prática, tornaram-se um bocadinho mais activas, mas não foi muito significativo.</p> <p>L3.18.107 - Teve alguma influência? Sim, mas não que fosse visível... qualquer pessoa que chegasse notava que houve ali alguma alteração... não.</p> <p>L3.18.108 - Sim, há uma pessoa mas ela já era dirigente, assumiu foi novas funções,</p> <p>L3.18.109 - foi uma senhora que está no Centro de Dia, já era a responsável mas tendo em conta os conhecimentos que ela adquiriu, deu-lhe a possibilidade de fazer mais coisas no próprio Centro de Dia, e neste momento ela é a Presidente do Centro de Dia da Associação de Reformados,</p> <p>L3.18.110 - há um Lar Paroquial e há um Lar de Associação de Reformados, uma ARPIE, essa senhora que está na ARPIE andou nesses cursos nocturnos, acho que ela adquiriu, não sei se o 9º, se o 12º, mas um desses dois patamares ela atingiu,</p> <p>L3.19.111 - e sei que ela neste momento... era uma funcionária e nesta altura é dirigente. É que me lembro assim de repente, alguém ter subido alguma coisa na carreira, na profissão.</p> <p>L4.8.42 - Não achei. A pessoa a nível pessoal sente-se contente a esse nível,</p>	

	<p>mas o resto acho que foi normal.</p> <p>L4.8.43 - Se houve alguma alteração foi só mesmo a nível particular, de resto não se sentiu mais nada na comunidade.</p> <p>L5.6.26 - Acho que continuou na mesma.</p> <p>L5.6.27 - Se houve alguma mudança foi pouca.</p> <p>L5.6.28 - Não, acho que não.</p> <p>L6.7.36 - Acho que não, isso não alterou muito.</p> <p>L6.7.37 - Isso também não se alterou muito... porque as pessoas são obrigadas a ir trabalhar para fora.</p> <p>L6.7.38 - Os que não são, já foram emigrantes, e principalmente os mais novos vão todos para a Suíça, porque estão lá muitos, depois uns levam os amigos, os filhos já se nota muita falta de pessoal. Só os que não podem ir é que não vão.</p> <p>L6.7.39 - Eu também fui emigrante muitos anos e essa malta mais velha, todos eles... até mesmo as senhoras aí há uns anos, em 1970, de 70 a 74, iam trabalhar para a Suíça para as fábricas de enlatados e outras.</p> <p>L6.7.40 - Depois a seguir ao 25 de Abril, continuaram aí uns, houve outros que como isto cá mudou, vieram-se embora mas mais tarde tornaram a ir outra vez. Isto é assim, é o ciclo da vida.</p>
Benefícios / Constrangimentos para o futuro da comunidade	<p>L1.10.63 - Eu acho que já respondi a essa pergunta quando disse que havia pessoas que não sabiam mexer no computador, não sabiam escrever no computador.</p> <p>L1.10.64 - Neste momento fazem já trabalhos no computador, têm facebook e não sabiam nada.</p> <p>L1.10.65 - E aprenderam aí porque tinham de fazer trabalhos no computador. Eu acho que isto já é uma forma de responder a essa pergunta.</p> <p>L1.10.66 - Essas pessoas ao saberem fazer isso... juntam-se grupos, vão à igreja, são pessoas que organizam festas, fazem a procissão, fazem com que a parte religiosa mexa, fazem papelinhos, feitos no computador, organizam coisas, se não soubessem não faziam...</p> <p>L1.10.67 - isto aproxima as pessoas, sentem-se muito mais à vontade para se manifestarem e fazerem coisas, do que quando não há...</p> <p>L1.10.68 - Penso que as pessoas sentem-se mais seguras delas próprias.</p> <p>L2.9.62 - Eu agora... eu digo que é benéfico porque as pessoas estão mais capacitadas para exercerem qualquer desafio que daí advenha.</p> <p>L2.9.63 - Isto é aquilo que eu vejo, em prol da comunidade, embora eu até aqui não tenha visto uma pessoa sobressair para dar mais nas vistas baseado neste aspecto.</p> <p>L2.9.64 - Pode haver... mas também não sei, não vejo assim uma pessoa que tivesse assim... nesse aspecto. Pode ter existido mas agora não me ocorre à ideia qualquer situação dessas. (...)</p> <p>L2.9.65 - É benéfico...Acho que sim, os estudos não têm idade, não estou já muito virado para aí, mas por acaso se qualquer coisa existisse que eu tivesse interesse em participar, era muito bem capaz de me inserir no esquema e adquirir conhecimentos... Aprender até morrer.</p> <p>L3.20.120 - Se por acaso houver outra possibilidade para as pessoas adquirirem novos conhecimentos, penso que sim,</p> <p>L3.20.121 - aí poderá porque houve uma frustração das pessoas que no seu horizonte terminaram um ciclo, e não conseguiram terminar outro.</p> <p>L3.19.114 - Até, se voltar a haver este tipo de ensino ou outro qualquer, poderá ter algum impacto, as pessoas poderão eventualmente conseguir</p>

		<p>obter mais habilitações.</p> <p>L3.19.115 - Neste momento, com aquilo que se vê na freguesia, não vejo... o que há actualmente mas que já tinha alguma influência, com os conhecimentos que adquiriram até aqui,</p> <p>L3.19.116 - mas como eu digo, há gente que não conseguiu ir mais além porque o ensino acabou,</p> <p>L3.19.117 - porque se este tipo de ensino, ou outro qualquer que venha a existir, se vier a acontecer, e também se este ensino em vez de ser nos grandes centros urbanos, se deslocar às freguesias, poderá ter algum impacto,</p> <p>L3.19.118 - até porque há muita gente que ficou pelo 9º ano – quando digo muita gente não falo de centenas de pessoas – mas há algumas dezenas de pessoas que ficaram com o 9º ano que se houver possibilidade, irão adquirir mais outro patamar no ensino, e aí sim, poderá haver algum impacto maior.</p> <p>L3.19.112 - Eu acho que o problema que existiu, é que algumas pessoas... umas por vontade própria, desistiram de avançar mais além nos seus estudos,</p> <p>L3.19.113 - mas há outros que por imposição, este tipo de ensino acabou e ficaram por ali.</p> <p>L4.9.45 - Não estou a ver ninguém... o facto de essas pessoas terem mais qualificação ou mais estudos, não estou a ver... a pessoa quando se qualifica simplesmente sai, vai para Évora ou para outras comunidades.</p> <p>L5.6.29 - Isso é bom em todos os aspectos, só acho que não tem grande aplicabilidade aqui na terra.</p> <p>L6.8.42 - Isto é o caso do Miguel (jovem engenheiro referido anteriormente)... poderia haver outros que fizessem a mesma coisa... formar uma empresa criar postos de trabalho, e no caso dele tem progredido, é um moço trabalhador, fez uns armazéns aqui na zona industrial, tem 4 ou 5 carros, uns tractores...</p> <p>L6.8.43 - mas isso nem todas as pessoas têm essa capacidade de terem iniciativa, criar qualquer coisa, isso é uma coisa que nem toda a gente tem, não somos todos iguais.</p>
--	--	--